



PENSARE
oltre

Fondazione Culturale

Maestri d'Arte per l'Infanzia

L'arte di educare

R. Biondetti, G. Landini Saba, L. Piarulli, I. Spano



PENSARE
oltre

Fondazione Culturale

Questo è un estratto del libro
Maestri d'Arte per l'Infanzia realizzato
dalla Fondazione Culturale *PENSARE oltre*
www.fondazionepensareoltre.org

Maestri d'Arte per l'Infanzia

Maestri d'Arte per l'Infanzia è il compimento della volontà espressa nel mio *Addio alla danza* tenutosi al Teatro alla Scala di Milano nel 2007, dopo trentacinque anni di carriera sui palcoscenici del mondo. Offrire ai bambini di oggi, che saranno la civiltà di domani, le opportunità educative che ho avuto io, è un obiettivo da raggiungere e un privilegio raro dedicato all'infanzia.

L'educazione è fondamentale, perché è il cuore dello sviluppo di un bambino nel divenire adulto. Tramite l'educazione, l'istruzione e l'esperienza accumulata nei secoli, viene trasmessa la conoscenza alle nuove generazioni per fare evolvere le culture e la civiltà.

L'educazione dell'infanzia deve ovviamente abbracciare anche l'istruzione, strumento che pone le basi corrette della lettura, scrittura e calcolo, consentendo l'accesso e la trasmissione della conoscenza, che può essere utilizzata per migliorare la vita di noi stessi e degli altri.

Fin dall'infanzia ho vissuto una vita immersa nell'arte, da quando bambina sono entrata nella Scuola di Ballo del Teatro alla Scala. La mia esperienza educativa mi ha regalato il senso della bellezza che è al centro della mia vita ed è stata ed è alla base del mio successo.

La certezza del valore educativo del *fare arte*, è stata condivisa in questo progetto con i grandi Maestri d'Arte: Erika Lemay, Fabio Armiliato, Raul Cremona, che ringrazio unitamente a tutti gli artisti e agli autori del progetto, che hanno donato l'eccellenza artistica, culturale ed educativa a questa esperienza. Un ringraziamento speciale è rivolto all'Università Internazionale per la Pace di Roma, sotto l'Alto Patronato Onu, per la collaborazione offerta a questa impresa e all'attore e direttore artistico del Teatro San Babila di Milano, Marco Vaccari, per la straordinaria ospitalità in teatro.

L'educazione della seconda infanzia, nel modello di Maestri d'Arte, pone al centro dello sviluppo del bambino l'immaginazione e la creatività come motore fondamentale del vivere. Ciò gli permette di sognare il futuro che desidera avere e gli riconosce il diritto e la responsabilità di scoprire il suo talento da protagonista, non da spettatore.

Come si poteva realizzare tutto questo?

Come costruire un ponte educativo efficace tra l'adulto e il bambino? Attraverso l'esperienza della bellezza.

Maestri d'Arte per l'Infanzia si ispira al modello storico della bottega del Rinascimento, dove importanti artisti hanno trasmesso la loro passione e i loro saperi ai più piccoli nell'esperienza comune del *fare arte*.

Questo modello educativo ha guidato i bambini permettendo loro di sviluppare naturalmente l'autodisciplina necessaria per raggiungere un risultato importante, perché l'esperienza dell'arte ha fatto comprendere loro chiaramente che la realizzazione di qualcosa di bello richiede studio, pratica e rigore. Il loro desiderio di apprendere è stato il risultato diretto della passione e della capacità degli artisti di condurli in un incanto.

L'esperienza della bellezza li ha spinti ad applicare tutto il loro potenziale creativo, a immaginare, provare e riprovare per riuscire

a conquistare un risultato per loro importante. Queste sono le capacità che li guideranno con successo nella scuola e nella vita, indipendentemente da quali interessi seguiranno.

Nella tradizione del Rinascimento, l'Italia può ispirare nuovamente la cultura, migliorando le esperienze e i risultati educativi per i nostri più importanti cittadini, i nostri bambini.

Elisabetta Armiato

*Già Prima Ballerina Interprete del Teatro alla Scala
Presidente Fondazione Culturale PENSARE oltre
Direttore Artistico Maestri d'Arte per l'Infanzia*

Capitolo 1

L'infanzia e le sue botteghe. L'atto artistico originario *di Gabriella Landini Saba*

Il Progetto Maestri d'Arte

Il progetto Maestri d'Arte per l'Infanzia nasce dall'esigenza di trovare nuove prassi educative, differenti per approccio e metodo, che si integrino con l'offerta formativa attualmente presente. L'invenzione di un nuovo paradigma educativo, che abbia come condizione l'operatività dell'arte, è l'esito del lavoro di ricerca promosso da *PENSARE oltre*, in collaborazione con i membri del suo Comitato Scientifico Culturale che hanno partecipato alla realizzazione dell'impresa.

Il progetto Maestri d'Arte ha coinvolto, in distinti statuti, artisti, insegnanti, tutor, filosofi, scrittori, pedagogisti, sociologi, musicisti, ricercatori, medici, che hanno formato in questi due anni una *équipe* dinamica, vivace e coesa, che *in primis* si è assunta il compito di vivere l'esperienza d'arte e di esporsi all'atto inventivo. La vocazione è stata quella di vivere insieme un'esperienza educativa che trasformasse tutti coloro che vi partecipavano.

Maestri d'Arte per l'Infanzia è un corso propedeutico ai linguaggi delle arti performative, sceniche e visive: musica, canto, danza, disegno, teatro, magia, fumetto, narrazione, grafia, *assemblage*, *camouflage*, dedicato ai bambini della seconda infanzia con l'intento di offrire, in età prescolare, l'opportunità di "fare arte". Il corso è da intendersi come complementare e mai sostitutivo dei programmi dell'ordinamento scolastico obbligatorio.

Come in ogni esperienza educativa rivolta all'infanzia,

L'attenzione è stata posta in prima istanza alla formazione dell'adulto. La formazione dei docenti-artisti è stata un fattore primario del dispositivo educante. Vivere l'esperienza *in toto* significa non ammettere deleghe sulla propria responsabilità e quindi non adeguarsi a tecniche di insegnamento schematiche, ripetitive e rassicuranti, orientate alla sola trasmissione di contenuti. L'accumulo di nozioni e informazioni, che caratterizza l'epoca Internet, non si traduce in consapevolezza, intendimento, e quindi crescita. Perché vi sia intendimento occorre la prassi dell'esperienza.

L'attuazione del progetto ha richiesto un biennio di lavori, che sono iniziati nel primo semestre del 2018, con la programmazione del Corso di Alta Formazione di Maestri d'Arte per l'Infanzia, a cui hanno partecipato gli artisti e i tutor per le arti, in seguito destinati, nell'ultimo trimestre del 2018 e nell'anno successivo, a condividere l'esperienza concreta di laboratorio a teatro con i bambini.

Da ottobre del 2018 a giugno del 2019, al Teatro San Babila di Milano, ha preso avvio il Corso Maestri d'Arte con cinquantacinque bambini partecipanti, in età dai quattro a cinque anni provenienti da diversi contesti etnici e culturali. Sono stati presenti, su espressa richiesta dei genitori, anche alcuni bambini di tre anni. Durante gli incontri, per tutto l'anno, cinquanta studenti dell'Alternanza Scuola Lavoro degli Istituti di Istruzione Superiore Bertrand Russell e Artemisia Gentileschi di Milano hanno affiancato i tutor e gli artisti nelle attività.

Il Corso ha preso avvio sotto la direzione artistica di Elisabetta Armiato, già *étoile* del Teatro alla Scala di Milano che ha programmato gli interventi degli artisti: Cesare Buffagni e Ilaria Zena Cheloni per il fumetto e il disegno, i maestri Stefano Canzi e Silvia Leggio per la musica, Mirko Cattaneo e Stefano Gallarini per la magia, gli attori Luca Forlani, Valentina Chiefa e Stefano Perrier per la recitazione, le cantanti Consuelo Gilardoni, Alma Manera e Cristina Paltrinieri per il canto, i Primi Ballerini Marco Pierin e Maurizia Luceri per la danza. Cristina Paltrinieri e Maurizia Luceri, hanno svolto anche il compito di tutor per le arti insieme a Laura Gerli, Paolo Loffredo,

Marina Mazzamurro, Sandra Rossi. I tutor, a differenza degli artisti che si sono avvicendati, sono stati presenti a tutti gli appuntamenti avendo ciascuno di loro la responsabilità di conduzione, accoglienza, sostegno del gruppo di bambini a loro assegnato. Il loro ruolo di coordinamento fra le attività degli artisti e la messa in pratica con i piccoli è stato determinante. A loro volta hanno svolto attività d'arte e sono stati per i bambini figure di riferimento rassicuranti e stabili. I tutor sono stati i depositari della fiducia dei piccoli, ne hanno ricevuto le confidenze, ascoltato i bisogni e racconti, risolto le urgenze e le problematiche immediate. Anche il sostegno degli studenti liceali è stato proficuo e stimolante perché, essendo i ragazzi poco più che adolescenti, hanno creato un clima giocoso ed effervescente, sebbene talvolta impegnativo da gestire. Ingrediente, questo, che ha reso ricca la bottega di relazioni trasversali.

La direzione propedeutica è stata tenuta dalla professoressa Luisa Piarulli e dalla professoressa Gabriella Landini Saba in collaborazione con il professore Ivano Spano, la dottoressa Regina Biondetti e il professore Christian Anzinger, membri permanenti del Comitato Scientifico di *PENSARE oltre*. L'incarico delle riprese filmate per il documentario è stato affidato ad Agnese Caffi, che ha seguito Maestri d'Arte anche durante il periodo della formazione. Un apporto speciale è stato offerto alle attività dei bambini con il libro *Perché? Oltre 100 quiz per svelare le curiosità della scienza*,¹ di Maurizio Maria Fossati. Un prezioso contributo professionale e di solidarietà lo hanno fornito i volontari di *PENSARE oltre*, Laura Galimberti, Carmen Perin e Luisa Losa.

La decisione di tenere il corso in una sede teatrale è stata presa considerando il teatro un sito multiplo in cui è sempre possibile svolgere, proprio per le sue caratteristiche, attività artistiche differenti; in questo caso specifico, alle arti performative e sceniche si sono aggiunte quelle grafiche di *assemblage*, *camouflage* e installazioni. È importante sottolineare

¹M. M. Fossati, *Perché? Oltre 100 quiz per svelare le curiosità della scienza*, Morellini Editore, Milano 2019.

che Maestri d'Arte non è, e non lo sarà in futuro, un corso concepito esclusivamente per il teatro, anzi, ogni progetto dei Maestri d'Arte è indispensabile abbia una propria ubicazione particolare, considerando che le arti si integrano fra loro indipendentemente dal luogo in cui vengono praticate. Intervenire nei luoghi rendendoli polifunzionali è una prerogativa dei linguaggi artistici.

La “bottega Teatro San Babila” è stato un laboratorio di esordio impegnativo ed entusiasmante, considerando la vastità in perimetro e altezza dell'ambiente in rapporto agli spazi in cui abitualmente si muove un bambino. E proprio la grandezza degli spazi ha permesso di trasformare il *foyer* in un'area multifunzionale dove stendersi, rotolarsi, danzare, cantare, sedersi, disegnare, scrivere e anche, perché no, talvolta correre. Dalla platea, al palcoscenico, alla balconata, alla gradinata, ai camerini, ai guardaroba, la mappa del teatro è stata percorsa e ripercorsa nella sua topica secondo le occorrenze, stravolgendone funzioni e significati. I guardaroba situati nel *foyer* in molte occasioni sono stati adibiti a teatrini.

Il corso, non solo è stato propedeutico ai linguaggi delle arti performative e sceniche, ma ha anche fornito ai bambini le impostazioni pregrafiche fondamentali per la scrittura del corsivo e della lettura alfabetica seguendo le indicazioni fornite dalla ricerca di Regina Biondetti (Parte I; Capitolo 3). Lo svolgimento delle attività è stato organizzato dividendo i bambini in gruppi di dieci o al massimo quindici elementi della stessa età: Folletti e Gnomi, cinque anni, Raggi di Sole e Stelline tre e quattro anni. Durante l'anno da un appuntamento all'altro ci sono state variazioni di aggregazione determinate da interessi, richieste, bisogni, nuove relazioni di amicizia. Le richieste di cambiamento sono sempre state accolte proprio per assecondare le proposte dei bambini e il loro desiderio di emancipazione. Ogni gruppo aveva un tutor di riferimento, che è rimasto con il proprio gruppo per tutte le sessioni. I tutor con nomi presi in prestito dalle favole, si sono tramutati nell'immaginario dei bambini, in Fate e Maghi con costumi di diversi colori.

Gli incontri, due settimanali di due ore ciascuno, per un totale

di cinquanta, si sono susseguiti avendo per protagonista ogni volta un artista ospite che interveniva proponendo un lavoro da svolgere insieme. L'artista, pur trasferendo la propria esperienza e le tecniche specifiche, si esponeva a ideare un lavoro originale mai fatto prima insieme ai bambini, e questi ultimi cooperavano alla messa in opera di un prodotto frutto del loro incontro. Senza l'incontro non ci sarebbe stato quell'esito particolare e unico che caratterizza l'atto artistico.

È stato, quindi, possibile permettere ai bambini di usufruire in modo propositivo dei rudimenti degli specifici linguaggi vivendo in *medias res* la prassi stessa del "fare e produrre arte". Aspetto, questo, assolutamente inedito e che richiama alla mente la bottega rinascimentale, quando il maestro condivideva con tutti coloro che si trovavano nel laboratorio la realizzazione di un progetto e di un'opera. E ciascuno trovava, inventava, acquisiva i mezzi e i modi per giungere al compimento del lavoro.

Solitamente l'approccio che abbiamo all'arte è scolastico o professionale. L'arte è spesso considerata uno strumento per altri scopi, per apprendere, per socializzare, per intrattenere, per terapizzare, per conoscere, per veicolare messaggi politici. Ma l'arte non è finalizzabile ad altri obiettivi che non le siano intrinseci, in quanto atto, *poiesis*, non ha codici referenziali, si scrive e scrivendosi diviene memoria, senza finalizzazioni, è sempre Altra, non obbedisce, o meglio non dovrebbe obbedire, a imperativi e storicizzazioni. L'arte non è religiosa, non è storica, non è causale, non è copia della realtà. Infatti, è astorica. Non appartiene al mondo degli orologi, non è *Zeit*, fatta di ritmi artificiali prescrittivi e produttivi. È atemporale. È sempre primitiva, paleolitica come nelle grotte di Lascaux, ed è sempre anche al contempo, infanzia. Nascita.

1.1 Perché l'arte?

Per giungere all'attuazione del corso in teatro è stata

indispensabile un'accurata e approfondita formazione dei tutor non solo fornendo loro strumenti pedagogici, sociologici e didattici, ma anche delle singole discipline d'arte. Esporre concetti inerenti l'arte con la pratica è stato un vero cimento. Infatti parlarne è anche sempre un parlare d'altro. Tutti credono di intuire, e forse a ragione, cosa sia l'arte perchè la vedono, la vivono, la sentono. Alcuni la ritengono finzione e spettacolo, sapienza tecnica, altri copia dal vero, mimesi, inganno, altri ancora la considerano una virtù sublime e divina, senza chiedersi come mai a fronte di tanta profusione di opere disseminate ovunque (musei, conservatori, piazze, templi, per non dimenticare intere città capolavoro), i linguaggi d'arte siano discipline marginali in ogni forma e grado di istruzione. Non da ultimo, molti confondono i prodotti estetici con l'arte. Nell'arte c'è estetica, ma non è una sua prerogativa esclusiva. Ragione, questa, che ci ha indotto a dovere chiarire alcuni tratti essenziali di quel mondo dagli incerti confini che si chiama arte e a che proposito viene presentata nell'approccio educativo.

Quale ambito della cultura umana occupa l'arte? Se consideriamo che «L'arte non è definibile, e se quando è definibile la sua definizione è fondata su altro da sé (la sua definizione è, allora, variabile)[...]»²

«L'arte, come la logica del concetto stesso mostra, non possiede un insieme di proprietà necessarie e sufficienti, quindi una teoria che la riguardi è logicamente impossibile e non semplicemente difficile di fatto. [...] L'arte è, allora, un “concetto aperto”, cioè un “concetto” che ha una struttura logica “aperta”, che esclude la definizione.»³

A cosa allude, allora, se non può essere definita? Narra incessante il proprio movimento senza lasciarsi fissare.

L'arte è un “apparire”, un “manifestarsi” e al contempo un “fare” un “produrre”, è la *poiesis*, poesia, nell'accezione etimologica più vasta del termine greco, che attiene a *poiéo*, fare, invento, compongo, attività originaria dell'uomo, condizione della

²E. Franzini, M. Mazzocut-Mis, *Estetica*, Bruno Mondadori, Milano 2010, p. 126.

³*Ibidem*.

creatività, dell'invenzione e del movimento insito nella cultura. Senza l'artisticità che procede dall'*apertura* non ci sarebbe varietà culturale, differenza, innovazione. L'atto poetico presiede a ogni "improvvisazione d'ingegno", scoperta, invenzione, dalla fisica alla matematica, alla meccanica, alla pittura o alla videoarte.

La parola arte, a sua volta, filologicamente vanta una vasta estensione semantica: in latino *ars artis*, indica maniera di agire, produzione, talento, mestiere; dalla radice ariana *ar*, ha il senso di andare, mettere in moto, muoversi verso, compiere. *Árthron*, in greco indica articolazione, giuntura. *Arithmòs*, numero, serie, ordine. *Ártios*, perfetto, compiuto. Per i greci l'arte è *téchne*, che rimanda a una radice indoeuropea, *tak*, per formare in sanscrito *taks*, *taksati*, modellare, intagliare, radice che muta in latino *tex*, da cui *texo-ere*, tessere. L'arte-*téchne* designa la capacità di fabbricare un qualche oggetto, rinvia a un mestiere e alla capacità di esercitarlo e al contempo richiama la *poiesis*. Come è possibile scorgere dal passaggio etimologico arte e *poiesis* sono connesse, anche se storicamente non di rado i due termini si allontanano. Nel nostro approccio interessa la combinatoria simultanea dei due termini.

1.2 Dell'arte e dei casi d'arte

Dalla nozione di *poiesis* alle arti liberali e meccaniche, il pensiero occidentale si è incessantemente interrogato intorno a quella sfera, sempre molto difficile da circoscrivere, che viene chiamata "arte". Nel Settecento l'arte è disciplina chiamata Estetica, una scienza, senza peraltro giungere mai a una sua definizione esaustiva, perché come precedentemente accennato, l'arte fa riferimento all'*apertura*, a ciò che rimane aperto, inoccupabile da alcunché.

Il termine "arte" ha modificato nel tempo il suo significato, benché siano rintracciabili elementi di continuità tra l'uso attuale e quello degli antichi. Si scorgono l'intrecciarsi e riprendersi di temi, speculazioni e perfino di tecniche. Il tentativo di ricondurre alla *ratio* l'arte-*poiesis*, si è infranto in una miriade di teorie, molte delle quali

anche frutto dell'esperienza dei movimenti artistici stessi. E proprio l'impossibilità di una *reductio ad unum* dell'ambito artistico al *logos*, al discorso, alla razionalità, ne ha decretato l'enigmaticità. Il posto che occupa l'arte nella nostra cultura è indice dell'inventiva umana, di ciò che della vita resta aperto, non soggiogabile, immediato, rispetto alle categorie razionali e che non è definibile metafisicamente.

L'arte, come abbiamo ricordato, non è storiografica, ma si possono estrapolare temi e casi muovendoci in un caleidoscopio di prolifica difformità. A noi importa cogliere la singolarità irriducibile del caso d'arte. E, "caso", l'arte lo è in ogni suo manifestarsi, apparire, esistere. Non c'è evento d'arte che non sia caso. È lo scacco di ogni storicizzazione; dell'arte ci sono miriadi di storie ma nessuna "storia". Indisciplinare, l'arte è l'emergere di un "altro tempo". Per dirla con Rilke: «Tu chiamami in quell'ora del tuo giorno/ che ostinatamente ti resiste:/ vicina e supplichevole come l'occhio dei cani,/ ma sempre pronta a volgerti le spalle/ quando credevi di afferrarla ormai./ L'ora che così sfugge è la più tua. [...]».⁴ *Tempus* né sincronico, né diacronico, né lineare, né ciclico. È il ritmo della *Parola* nel suo andamento, nel suo dirsi, nel suo narrarsi, dove Altro interviene. Nessuna rappresentazione può inserire il caso d'arte in un "sistema" di significazione.

Dall'epoca greca fino al Rinascimento, arte significa capacità di fare e di produrre con abilità mediante regole. Accanto a quelle che verranno chiamate "belle arti" sarà compreso anche l'artigianato. Le arti, distinguendosi dalla natura, sono attività dell'uomo che sottostanno a un fine ordinato. Assunto che non vale per la poesia, la quale essendo ispirazione delle Muse, non rientra per i greci nel novero delle arti ed è considerata da Platone (Ione e Gorgia), come un genere di profezia o filosofia. Il poeta è una sorta di vate. La poesia non ricorrendo a un sapere tecnico è piuttosto intuizione, attiene all'ultrasensibile, all'irrazionale, mentre l'arte si basa sull'esperienza e

⁴R. M. Rilke, XXIII, in *Sonetti di Orfeo*, a.c. di G. Cacciapaglia, Edizioni Studio Tesi, Pordenone 1990, p. 107.

sul ragionamento empirico. Attività, questa, contrapposta alla natura e alla conoscenza, in quanto artificio dell'uomo, costruito con una pratica di carattere imitativo. Dall'epoca classica fino alla modernità la collocazione dell'arte nella sfera razionale o dell'irrazionale è un tema dibattuto nelle argomentazioni dell'estetica.

Platone, inoltre, considera la poesia come sovversiva delle gerarchie conoscitive, posta al bordo fra *mimesis* (la ri-produzione creativa, proteiforme, ingannevole, mitizzante della realtà), e *ekstasis*, l'estasi, che sbilancia l'uomo fuori dalla sfera razionale in balia di *mania*, fonte dell'ispirazione divina, portatrice di sapienza, che conduce all'oblio della condizione terrena a favore dell'eternità.

L'ambivalenza che la nozione di poesia-arte presenta in Platone, è un aspetto che ricorre (con molte sfumature) per ogni forma artistica in tutta la storia del pensiero occidentale. Ma distinguere la poesia dalla musica o dalla pittura è un esercizio vano, quanto inutile, nel tentativo di stabilire una graduatoria della padronanza dell'atto artistico che resta incommensurabile. Da Platone a oggi comunque, permane l'inquietudine per quella sfera della vita umana che è legata all'indomesticato, alla *sylna*, all'a- e pre-razionale, che il razioncinio non può cogliere e sul quale non ha nessun potere.

Arte-*téchné* e *poiesis*, il manuale e l'intellettuale si integrano nel Rinascimento. Periodo che sancisce il trionfo della tensione tra il talento e la regola, la spontaneità e l'esercizio, l'artificio e l'immediato. E dove la "bellezza" non è un termine di paragone all'interno di un pensiero interessato alla qualità intrinseca del fare, ma è l'emergere di un nuovo elemento fra lo spontaneo attuale e l'artificio della tradizione. Il corpo, nella figura del Cristo incarnato, viene portato alla gloria ed anatomicamente esplorato. La parola d'ordine è la leggiadria in cui si esprime questa qualità di *oscillazione fra il naturale e l'artificiale*. L'opera di Leonardo da Vinci è l'espressione rinascimentale universalmente riconosciuta della combinazione fra arti liberali (dilettevoli) e arti meccaniche (utili). Sarà il coevo Giordano Bruno a compiere un passo straordinario riconoscendo all'arte un'autentica virtù creativa che oltrepassa la mimesi, dunque,

la copia dal vero non è che invenzione della realtà.

Arte e tecnica si separano in modo drastico in epoca settecentesca. È la categoria di “espressione” che prende il sopravvento nella classificazione delle arti. All'arte si attribuisce il potere di commuovere, di meravigliare, la sua *raison d'être* è consegnata al dilettevole, contrariamente alle arti meccaniche che rispondono al principio dell'utile, e le riflessioni sul gusto e sul genio iniziano a moltiplicarsi.

Kant propone nella *Critica del giudizio*, la distinzione fra arte meccanica e l'arte estetica. È meccanica quella che compie soltanto le operazioni necessarie per realizzare un determinato oggetto, adeguatamente alla conoscenza che si ha di esso, mentre è estetica quell'arte che ha quale scopo immediato il sentimento di piacere. L'arte estetica viene successivamente distinta in piacevole o bella. La prima, mira al mero godimento, mentre la seconda è una specie di rappresentazione che ha il suo scopo in se stessa e offre un piacere assolutamente disinteressato e universale.

Sarà con il Romanticismo che la questione della tecnica e del fare artistico verrà giudicata come alternativa al tema della “naturalità” del genio e al carattere ipostatico attribuito all'arte stessa. Laddove il Rinascimento aveva enfatizzato il “fare artistico”, nel Romanticismo prevale l'artista demiurgo, mediatore fra umano e divino che rivaluta l'ineffabile e il linguaggio religioso misticheggiante. L'artista-genio sopraffatto dall'immaginazione del soprannaturale è colui che supera l'osservazione dell'uomo, per divenire l'origine di ogni attività artistica. Se la *mania* platonica è un eccesso, un essere posseduti da un *daimon*, uno spirito divino intermediario, il genio romantico è una qualità ritenuta naturale. Il “segno” della divinizzazione viene riconosciuto come una dote di natura. Creare è ripetizione dell'attività del dio. La parola “creare” infatti (dal greco *kraino*, creo, produco, compio, *krantor* e *kreion*, dominatore, da cui il dio greco *Kronos*, e anche il Creato della Genesi), significa la creazione dal nulla, occupazione tipica degli dei, mentre il termine invenzione consegna l'uomo alla relazione con l'ambiente intorno a lui, allude

a un'assonanza. Prevale la volontà di creazione nei romantici, la predestinazione divina, la *patia*, rispetto all'invenzione troppo rinascimentale, dove l'uomo è affidato allo spirito e alla forza del suo ingegno. Nello strapotere dell'immaginazione (romantica), si annida il pregiudizio del genio artistico geneticamente predestinato, l'arte diviene espressione e giustificazione della rivelazione ontologica e assurde al ruolo della possibile dimostrazione della metafisica speculativa. «L'arte rivela l'universo e contemporaneamente ne costituisce la figura escatologica.»⁵

1.3 La diaspora della tecnica

La diaspora filosofica che caratterizza l'arte, e che riguarda anche la cultura in cui viviamo, sembra non cogliere il punto nodale laddove la tecnica si scinde dall'atto artistico, dalla mitopoesi originaria, per divenire una concezione del mondo, una teoria applicata del dominio.

La tecnica di cui siamo promotori e allo stesso tempo dipendenti, ci pervade, si espande, diventa sempre più veloce, invasiva ed è inarrestabile. L'uomo sembra soggiogato a un modo di pensare unidirezionale secondo la tecnica e la macchina, divenuti, questi, strumenti esclusivi di una burocratizzazione del vivere, ma allo stesso tempo sinonimo di progresso e di via della salvezza.

Le argomentazioni di Heidegger ci permettono di fare una riflessione quando invita a fare fronte al dominio della tecnica con quello che nella sua filosofia si chiama il “pensiero meditante”, al fine di non soccombere inermi allo strapotere della tecno-macchina. Coglie il passaggio in cui la tecnica ha cambiato valenza, ritenendo di poterne rimanere liberi, usandola nella consapevolezza di “poterne fare a meno”. Il suo consiglio è di accogliere i prodotti nella nostra quotidianità e allo stesso tempo di lasciarli fuori, come qualcosa di non assoluto, ma che dipendono essi stessi da qualcosa di più

⁵E. Franzini, M. Mazzocut-Mis, *Estetica*, Bruno Mondadori, Milano 2010, p. 45.

elevato. Ma è davvero possibile rinunciare alla tecnologia quando la nostra vita dipende da essa? E in che misura? La pretesa metafisica della tecnica mostra sempre la propria illusorietà, un abbaglio che potrebbe avere conseguenze nefaste, ma che mai potrà assurgere a verità rivelata alla quale obbedire. Per dirla con Heidegger non resta che l'abbandono, *Gelassenheit*. Non c'è altro modo di attingere all'originario. L'originario è sempre in atto parlando, facendo, ma non si lascia prendere, afferrare, si manifesta, appare, restando irriducibile. Altro. Assoluto.

L'originario, però, non ha nulla da spartire con la volontà. Non si giunge alla *poiesis* per sforzo di volontà. E se l'arte è l'ambito in cui il discorso occidentale ammette l'originario come condizione irriducibile a ogni origine, in nessun caso l'arte può essere il principio unificante dell'organizzazione del pensiero razionale. Nella teoria dell'abbandono heideggeriano che concerne l'arte, c'è l'enunciazione del limite stesso dell'ontologia, come di ogni metafisica, ed è al contempo il palesamento della sua dissolvenza. «L'abbandono di fronte alle cose e l'apertura al mistero ci permettono di intravedere la possibilità di un nuovo modo di radicarsi dell'uomo nel proprio terreno.»⁶ E in riferimento al mistero, posto nella sfera del *sacrum*, sacro che non è religioso, precisa: «[...] ci ritroviamo nell'ambito di ciò che a noi si cela, e si cela proprio mentre a noi perviene. Ciò che in questo modo si mostra e allo stesso tempo si ritrae è il tratto fondamentale di ciò che chiamiamo mistero».⁷ Qui il mistero non ha nulla di misterico, non richiama al *mystikòs*, avvolto nel segreto, al *mystes*, l'iniziato ai misteri, al disvelamento, ma piuttosto allude all'irrisolvibile, all'enigmaticità della vita che evoca l'originario.

Dell'originario ci si accorge in ciò che avviene e si manifesta, nell'apparire della Parola (con la P maiuscola), il *Phanes*. «E la Parola, che è in noi, che è noi, che non ha origine, proprio perché c'è, si rivela,

⁶M. Heidegger, *L'Abbandono*, tra.it. di Carlo Angelino, Il Melangolo, Genova 1989, p.39.

⁷*Ibidem*.

si impone: Parola, dico, che è voce e danza, che è pittura e canto, che è mito intendendo con questo ciò che precede l'utilizzo della Parola, la non riduzione a oggetto; Parola che istituisce il reale; che non è riproduzione degli oggetti, che gli oggetti li inventa.»⁸ Parola che non sottostà al principio di sovranità su se stessa, che non si fa mai *res*, cosa, che non determina l'origine, la luce che emerge dalle tenebre nel disporsi progressivo del tempo, è mitica, dal greco *mythos*, che significa parola, narrazione, racconto, ricavata dalla radice indoeuropea *mi*, emettere suono. E per Parola non si intende la predominanza del linguaggio verbale, bensì ciò che giunge ad espressione (verbale o musicale, danzata, gestuale, dipinta), dunque la comunicazione con un pubblico o con Altro (quell'alterità che ci accompagna, ci scorta, ci scruta nella fase onirica senza mai esser-ci). «La musica è di per sé astratta. Non rappresenta il reale; dà forma ad enti ritmici [...]. La musica (suoni, ritmi, sequenze sonore) è in noi. È noi. È Parola sonora, autonoma, spontanea, come lo è la parola-verbale.»⁹ Così dicasi per la pittura, il disegno, la danza, la teatralità, il gioco.

1.4 La tecnica. Lo strumento

Arte, artigianato, industria, l'ispirazione e la mano, dove collocare la tecnica quando non assurge a strumento di dominio? Nell'epoca dell'industrializzazione globale l'atto artistico artigianale a bottega sembra perdersi nella memoria dei classici. Eppure, tutto ciò che noi chiamiamo industriale, nella sua invenzione presuppone il gioco della bottega. Tra la fine dell'Ottocento e i primi anni del Novecento il movimento Arts and Crafts (1888), fondato da William Morris, ha come scopo la messa in discussione del rapporto tra l'arte, intesa come modalità del lavoro intellettuale e il lavoro manuale; sia più avanti il Bauhaus (1919-1933), si propone di eliminare il

⁸ F. Saba Sardi, *L'Onnifavola, Azzardosa incursione nei recinti di semantica e linguistica*, Bevivino Editore, Milano, Roma 2010, p.18.

⁹ *Ibidem*.

diaframma tra artista e artigianato, nell'intento di pervenire alla "costruzione completa", che è poi il traguardo finale delle arti.

La rivalutazione della bottega e dei processi artigianali che in essa si svolgevano, contro l'imperante processo industriale, sono tra i credo degli esponenti delle Arts and Crafts. Sulle stesse orme in seguito il Bauhaus fu una scuola e una straordinaria esperienza innovativa nel promuovere un diverso rapporto tra docente e allievo, la cui istruzione doveva avere come punto di avvio la conoscenza effettiva e pratica della materia; fra i docenti vanno annoverati artisti come Paul Klee e Vasilij Kandinskij. Non a caso, infatti, l'arte di Klee sfata l'idea di trascendenza, essa non è razionale e nemmeno irrazionale è un modo di pensare facendo e obbedisce al contingente. Il Bauhaus, incompatibile con il nazionalsocialismo, fu costretto a chiudere i battenti con l'affermarsi del nazismo in Germania. L'arte, la cui prerogativa è la libertà non può asservire le sue invenzioni al sistema, alla grande macchina dell'apparato politico, tranne negare se stessa. Ci sono le estetiche e le tecniche dei regimi totalitari, non l'arte. Perché le arti disconfermano nell'invenzione particolare, eccentrica, l'idea stessa di massa e di uniformità.

Le teorie di Walter Benjamin nel saggio *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*, e di Theodor Wiesengrund Adorno nella *Teoria estetica*, sono paradigmatiche a questo proposito. Benjamin intravede nella tecnica il ruolo ambivalente che è tuttora attuale. La tecnica mette a disposizione di grandi masse di persone il prodotto artistico. Moltiplica le opere all'infinito, le industrializza, togliendole al sacro, laicizzandole e politicizzandole, nello stesso tempo la tecnica non solo ri-produce, ma essa stessa è oggetto di produzione di lavori artistici. Le novità delle tecniche di riproduzione implicano un nuovo atteggiamento creativo, basti pensare oggi alla videoarte, dove il *medium* è molto potente ed è più difficile scorgere la mano.

Non sfugge però a Benjamin che non è mai con la tecnica che si fa l'opera d'arte. Lo strumento non si fa atto. La tecnica non può di per sé produrre né riprodurre *l'hic et nunc*, l'unicità, l'irripetibilità, l'autenticità, in una parola *l'aura* dell'opera d'arte stessa. «L'intero

ambito dell'autenticità si sottrae alla riproducibilità della tecnica.»¹⁰ È questa un'asserzione di estrema attualità considerando che viviamo in un'epoca in cui ogni espressione dell'uomo deve assoggettarsi a una tecnologia ripetibile, dove ogni individuo deve obbligatoriamente essere assimilato a un sistema di valutazione uniforme, virtuale, dunque, ideale, interamente delegato alla macchina. Una espansione del dominio, quella della nostra contemporaneità, agli antipodi dell'agire artistico e della liberalità.

Adorno coglie, non senza ironia, l'infinità dello sguardo «ogni opera essendo destinata a molti è la propria riproduzione».¹¹ L'arte, o meglio solo ciò che è veramente tale, si «strappa» comunque «al dominio della riproduzione dei fatti dell'anima», al dominio della tecnicizzazione, «la mano longa del soggetto dominatore della natura e passa a esprimere ciò che non è esprimibile».¹² In sintesi la tecnica è parte integrante dall'arte che non perde la propria auricità, rifiutando la mercificazione dei media.

L'arte trova e inventa i suoi strumenti e questi restano tanti e vari ma mai universali. Quando la tecnica s'impone e prevarica in ogni aspetto della vita si è distaccata dall'arte per farsi tecno-logocrazia. La tecnologia è l'universalizzazione dello strumento.

Perché la tecnica si intronizzi, e la macchina venga in essere occorre l'atto di scissione iniziale, occorre che l'atto mitopoietico sia staccato dalla tecnica, e che questa seconda assurga a sapere universalmente valido. «Il mondo preletterario ignora la tecnica come categoria a sé stante. Lo strumento è una rivelazione. La tecnica presuppone la specializzazione. Lo strumento è un ausiliario, al pari di mille "aiutanti" (spiriti, erbe, segni...). La tecnica è una nuova concezione del mondo, forse un destino. Lo strumento non muta la condizione esistenziale; la tecnica la stravolge completamente.

¹⁰ W. Benjamin, *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*, Einaudi, Torino 2000, p.27.

¹¹ T. W. Adorno, *Teoria estetica*, Einaudi, Torino 1981, p.58.

¹² Cfr. E. Franzini, M. Mazzocut-Mis, *Estetica*, cit. p. 187.

La lancia è un'idea, il fuoco un'idea prima di tradursi in oggetto. La tecnica è un atteggiamento che parte dall'oggetto realizzato, che muove cioè dall'*aldiqua*, dall'essente, ignorando il brulichio che sta al di là del sogno fonte delle parole a loro volta fonte delle cose.

La tecnica è la storia, in quanto fissa un limite temporale, è l'inaugurazione del tempo lineare. Alla nascita della tecnica corrisponde infatti la nascita dell'Olimpo, vale a dire degli dei che ordinano il passato oltre che il futuro, che distruggono o esiliano gli dei confusi delle teologie barbariche, e danno inizio al mondo dei re saggi, delle repubbliche umane, delle Atene oculatamente amministrate.

D'altro canto, è difficile supporre che la tecnica sia frutto dell'evoluzione biologica, cioè dell'acquisizione d'una maggiore capacità intellettuale. Anzi, si direbbe che il mondo della tecnica comporti una mutilazione, la messa a tacere delle voci dentro di noi, l'esilio (proprio come nella sfera olimpica) delle *personae* esaltanti-terrorizzanti, e insomma della rivelazione.»¹³

Potere e tecnica sono tutt'uno, nel senso che la tecnica non è l'*essere-con*, bensì l'essere-contro.

La macchina si ribalta su se stessa. Diviene il modello, il sistema referenziale, lo schema di comprensione; l'uomo stesso risulta comprensibile alla luce e nei termini della macchina (uomo macchina); ma se ciò accade, è perché la favola-macchina «è divenuta la chiave del reale, e con la favola la tecnoscienza, cioè la sua dimensione possibile, quella che permette previsioni, limitate, ma sicure, sul futuro. [...] Se la macchina non si moltiplicasse [...] sarebbe la ricomparsa del *mythos*, non più sequestrato ma accessibile a tutti.»¹⁴

¹³ F. Saba Sardi, *Prolegomeni alla macchina*, in *Zibaldone 2*, Bevivino Editore, Milano-Roma 2006, pp.452-453

¹⁴ *Ibidem*, p.472.

1.5 Il bello... e il brutto

Il bello e il brutto rientrano nelle definizioni che utilizziamo conversando, ma cosa diciamo esattamente? A quale canone ci stiamo riferendo? A quali valori facciamo appello?

Le definizioni di bello e di brutto, sono concetti correnti nel nostro modo di considerare ciò che ci circonda. Del sentirsi in un certo modo, del credere che ci sia un modello che definisca la bellezza, ma come ci insegna l'arte, bello e brutto sottolineano la differenza.

L'arte intrattiene con la nozione di "bello" un rapporto privilegiato, ma non esclusivo e tanto meno assoluto. La bellezza è l'elemento attorno al quale si delineano le categorie estetiche. *Aesthetica*, in latino, *aisthētikós*, in greco, sensibile, capacità di sentire, sensazione, percepire con i sensi. Per la civiltà classica, la teoria generale del bello viene spesso riassunta con la proporzione delle parti, la *simmetria*, l'*armonia* delle forme dei pitagorici, che diventano con Platone una metafisica del bello, uno dei caratteri costitutivi dell'essere.

La bellezza è la categoria centrale a cui si affianca la *grazia*, il *sublime* e nei tempi moderni il *brutto* e il *kitsch* divengono i criteri con cui si determina il concetto di forma. È sempre richiamandosi alla bellezza che si sviluppano le teorie del *genio*, del *gusto*, dell'*espressione*, che hanno provocato non poche dispute in seno alla filosofia dell'arte. C'è un canone a seconda dei periodi storici, determinato dalle convenzioni e che si specifica secondo il costume del momento. C'è il bello dell'età classica, del Rinascimento, dell'età di Goethe, di Hegel, di Victor Hugo. Se il bello è costituito, come voleva Charles Baudelaire da un elemento eterno, invariabile, e indeterminabile, è pure vero che il bello risente comunque della relatività occasionale, che fa riferimento di volta a volta all'epoca, alla moda, alla morale, alla passione. Per Platone e per l'intera Grecia antica, il bello non è il risultato di un oggetto prodotto, o della *poiesis*, di un'invenzione, non è il frutto di un'operazione né l'origine di una poetica, bensì

dell'idealità del bene.

È del Rinascimento porre su un nuovo piano la convenzione della tradizione classica nella relazione tra l'esperienza e la ragione e tra l'uomo e la natura. Bene e male, alto e basso, colto e popolare si trovano nell'arte "esposti" con lo stesso valore semantico. Si pensi alla *Conversione di San Paolo*, di Caravaggio, dove il movimento del cavallo ha un posto sulla scena pari a San Paolo, e l'oscurità da cui emergono le figure allude a un sacro non più descrivibile con i simboli della teologia. Nello stesso periodo si affaccia il grottesco contrapposto al sublime, nell'irriverente dissacratoria capacità di esagerazione, di caricatura, di accostamenti sovversivi, di comicità, di demolizione della convenzione e del potere dominante. "Omeri buffoneschi", definirà Hugo: Ariosto, Cervantes, Rabelais. Artisti capaci di cogliere il reale in tutte le sue sfaccettature. In questo caso l'inconciliabile può mostrarsi tale, il ventre e lo spirito, esibiti e tolti al quotidiano divengono un nuovo modo di porsi nella realtà. La percezione estetica sarà mutata e quindi anche il gusto. La bellezza e la bruttezza, il gradevole e lo sgradevole, il magnifico e il terribile avranno la medesima rilevanza nella produzione artistica. «Come la natura, Shakespeare genera il bello e il brutto senza separarli e con la medesima esuberante ricchezza.»¹⁵

Il tema del brutto è dunque parte integrante della trattazione estetica, e richiede una certa considerazione e giustificazione all'interno del mondo dell'arte come espressione di una nuova dimensione in grado di tradurre le dissonanze della cultura senza cristallizzarsi in un canone, considerando che i concetti di bello e di brutto sono inapplicabili alla natura.

Il contrasto tra bello e brutto è pertanto interamente superato nell'arte contemporanea, basti pensare all'approccio estremo e non convenzionale, irregolare, primitivo e folle dell'*Art Brut* di Jean Debuffet.

¹⁵ F. Schlegel, *Sullo studio della poesia greca*, a.c. di A. Lavagetto, Guida, Napoli 1988, p.132.

Perduto ogni carattere obiettivo della bellezza il fine dell'arte rientra quindi nell'arbitrio umano e si esprime attraverso il pensiero, l'energia e l'etica dell'uomo.

Quando ci avviciniamo all'educazione dobbiamo essere consapevoli che le nostre categorie di definizione del bello e del brutto sono l'esito del gusto, della moda, dei costumi del momento in cui viviamo. L'arte è sempre stato l'ambito dove il sublime e l'inquietante trovano una via straordinaria per esprimersi.

1.6 Arte e infanzia. Le ragioni di un'esperienza educativa

L'arte e l'infanzia sono frequentemente associate per ciò che le caratterizza: l'attitudine al gioco e il modo di procedere pre-razionale che accomuna il bambino e l'agire dell'artista. Le risorse creative della vita adulta attingerebbero al *modus operandi* dell'infanzia per esprimersi. Più precisamente: ciò che si istaura fin dall'infanzia permane per tutta la vita. Il bambino crescendo acquisisce il pensiero razionale, entra nell'organizzazione sintattico grammaticale, meglio definita, discorso, il *logos*, conservando della prima infanzia l'immediatezza di approccio all'ambiente circostante.

La nostra cultura è in gran parte governata dall'apparato razionale e all'arte è riservato un ruolo ai margini. Il pre-razionale altrimenti chiamato *originario, mitico*, è condizione assimilabile all'infanzia. Le ragioni di un'esperienza educativa che si basi sull'arte coinvolgono proprio gli aspetti attualmente osteggiati. Il modello imperante è quello di un tecno-bambino nella cui infanzia conta con quanta precoce abilità assimili il mestiere dell'adulto: più precocemente addestrato è, meglio è. Infatti, di solito s'intende l'infanzia un tempo speciale, poi... tutto cambia. Arte e educazione sono nella proposta dei Maestri d'Arte il modo di affermare la liberalità dell'uomo partendo dall'infanzia. Diversamente non potremo parlare di uomini e donne educati e formati se non consideriamo la specificità dell'infanzia strettamente connessa alla vita degli adulti.

L'arte procede dal *mitico* (che come abbiamo precedentemente

osservato è insieme atto di apparizione della parola, narrazione, racconto, gioco, ritmo, danza), dall'originario si dispiega nella mitopoiesi e la sua attività è incodificabile, non si lascia ridurre a un principio causale, caratteristico di ogni *loghia*, sia questa teologia, ontologia, e così via. All'ambito razionale, invece, compete l'organizzazione di precisi sistemi di misurazione, calcolo, codici, che funzionano su dimostrazione di ipotesi e loro relativa applicabilità. L'arte richiede l'abbandono, il lasciare essere, la tranquillità. È un affidarsi alla forza imperscrutabile della vita, al momento sorgivo che mai fissa il punto di origine da cui fare dipendere ogni spiegazione e dimostrazione dell'esistente. Non l'origine, ma l'originario è ciò che ci caratterizza nascendo, il *mitico-originario* sta nell'atto di parola, nell'apparire di ciò che avviene vivendo. La parola è libera quando procede dall'apertura, quando non è iscritta in un sistema metafisicamente ordinato.

L'apparato del discorso razionale si regge sul principio di causa effetto, di spazio tempo, di non contraddizione, dell'uno diviso in due (unità che si divide in due, o in mille, per tornare a unificarsi), negando così la differenza in nome del consenso universale. La contraddittorietà è intesa fra termini escludentesi, mentre perché possa esistere arte occorre ammettere il terzo, e l'Altro. Come trovare la coerenza in un'opera di Jackson Pollock? Quello sporgersi dell'artista sulla superficie con tutto il corpo nell'*action painting*, che sfocia in infinite colate di colore, rivoli destinati altrove. L'opera spalanca ai nostri occhi l'astrazione e l'infigurabile, il gesto e il momentaneo: il percepito è aperto a innumerevoli possibilità molto contrastanti fra loro e ciascuna ha il suo viaggio da compiere. Che interesse potrebbe esserci a fare una sintesi degli intenti dell'autore, il "che cosa voleva veramente dire"? A volere conciliare quell'inconciliabile di suprema forza?

L'apertura da cui l'arte procede, vivendo sussiste sempre ed è irrapresentabile da alcunché (non è attribuibile a un *locus*, a un *illo tempore*, a un luogo o a un tempo, nessuna mistica è possibile). Di ciò che rimane aperto non posso avere nessuna idea, non è abisso

catabatico e infero, né sommità anabatica paradisiaca e celestiale. Il chiaro e l'oscuro, la luce e la tenebra non sono in opposizione, l'ombra e lo sfumato sono nel nostro itinerario di vita. *In itinere*, nel va e vieni noi troviamo le provviste per il nostro viaggio.

Infanzia e arte sono indici di andamenti differenti, altri, debordanti la dimensione della *ratio*. Se nella logico discorsività il principio di identità e di non contraddizione sembra sancire regole di chiusura omeostatica, è proprio per via dell'esistenza dell'arte che l'alterità produce logiche particolari, che istaura la qualità di un altro tempo per effetto pragmatico narrativo. È l'ammissione del terzo, *tertium datur*, che sfata il principio di non contraddizione. «La logica aristotelica trae dal principio d'identità e di non contraddizione il principio del terzo escluso. *O A o non A, tertium non datur*.» All'aut aut che stabilisce l'alternativa esclusiva o... o... risolto del principio di non contraddizione viene posto il *vel* che in latino è sia... e sia... in cui «il due è apertura, non l'alternativa [...]. L'alternativa ha il due dinanzi, lo taglia, fa del due una dicotomia, due cose tra cui potere scegliere. Duplica, appiana e pareggia, è una scelta già decisa, obbligata. L'alternativa taglia fuori o dentro, esclude il terzo rappresentandolo, dunque usandolo per rinsaldare l'insieme, il sistema, la coppia. [...] Il tempo nella parola è taglio, è divisione che porta all'integrazione non all'eliminazione. È tempo che non finisce. [...] Il principio del terzo escluso va di pari passo con l'inammissibilità dell'infinito. Mentre l'utilizzo del terzo rappresentato dal garante, dal mediatore, dall'amante per mantenere un compromesso, una complicità o un sistema, è congruo con l'ammissione dell'infinito potenziale, della tendenza all'infinito, con la serie infinita di cose finite. [...] Il principio del terzo escluso serve a rappresentare l'io, il tu il lui nell'Altro. [...] L'inconscio non è il discorso dell'Altro. Può dirsi che cos'è l'Altro? L'Altro non è definibile in termini di essere, non è ontologico. Sono io? È dio? È il tesoro dei significanti? Se l'Altro è indice della divisione delle cose, «Nome, significante, Altro: questa tripartizione del segno comporta che nella parola ci sia l'infinito, che il segno non abbia nessuna significazione, che

non sia sottoponibile a una semiotica che metta l'Altro alla griglia dell'universale. L'Altro è l'indice del tempo [...] e l'inconscio è la particolarità, la logica particolare a ciascuno.»¹⁶

Essendo l'atto artistico effetto dell'apertura al mitico-originario, l'intero sistema razionale ne è debitore. *L'arte esibisce della razionalità la sua invenzione*. Essa non è quindi lo sbocco irrazionale del raziocinio, che pone l'artista-genio-sacerdote in comunicazione con la divinità o con una verità rivelata accessibile ai pochi predestinati al compito, e neppure può essere intesa come forma di conoscenza o come forma politica, perché non ha carattere universalizzante.

Il discorso occidentale, da quando esiste, ha sempre creduto di potersi affrancare dall'originario, dal mitico e lo palesa fra i tanti aspetti relegando l'arte a un ruolo marginale, sottomesso, strumentale, temuto e magnificato a seconda dei periodi storici, ma sempre da sorvegliare con diffidenza. Sarà Freud a rilevare come l'inconscio (il mitico), e il conscio (il razionale), si manifestino simultaneamente nella parola con *lapsus*, malintesi, equivoci, motti di spirito.

E, dunque, la pretesa di ritenere la modalità di relazionarsi al mondo tipica dei bambini (inconsapevole) una prerogativa esclusiva dell'infanzia e dell'artista è sfatata da Freud che mostra nella sua teoria analitica, come ciascuno di noi si trovi "esposto all'arte" per tutta la vita. Sfera pre-razionale e razionale sono due aspetti che coinvolgono la nostra intera esistenza in ogni istante, dal sogno alla veglia.

La pretesa di ridurre ogni ambito della vita e della comunicazione alla logico discorsività si infrange sempre nel disagio e nel sintomo, nella crisi. Inoltre, il movimento, l'andamento, il cambiamento, sono tutti termini che fanno riferimento all'"emergenza" del mitico-originario, di cui l'arte è un aspetto, nella cultura. Affinché ci sia varietà culturale occorre ci sia arte, diversamente c'è intolleranza

¹⁶ S. Dalla Val, *In direzione della cifra. La scienza della parola, l'impresa, la clinica*, Spirali, Milano 2011, pp.102,103,104. Cfr. A. Verdiglione, *Il politico e l'inconscio*, in AA.VV., *Il politico e l'inconscio*, Marsilio, Venezia 1978, p.140.

e la monodimensionalità omologante. La distinzione tra arte e cultura vale per la nostra civiltà, presso popolazioni primitive, itineranti o selvagge, il tessuto culturale è tutt'uno con quella che noi chiamiamo arte. Quindi, quando parliamo d'arte, noi facciamo specificamente riferimento alla nostra cultura occidentale estremamente frammentata e specialistica, che nel corso dei secoli si è ampiamente diffusa nel pianeta.

Educare e formare facendo arte significa, come precedentemente ricordato, impostare l'itinerario di apprendimento di un bambino e di un giovane nell'accoglimento della differenza assoluta e insignificabile. Nella differenza non si hanno più deficienti e intelligenti, alti o bassi, brutti o belli, sani o malati, si ammette che l'infinito ci interpelli nell'anomalia, nel disturbo, a favore di un'intelligenza che concorra alla realizzazione di un progetto insieme. Il valore dell'agire artistico in primo luogo deve essere compreso nella comunicazione degli adulti fra loro.

Se l'infanzia è un periodo di straordinaria capacità di apprendimento e di attitudine immaginativa, imparare le arti con gli artisti andando a bottega diviene il modo più efficace per acquisire pragmaticamente i diversi linguaggi disciplinari. Significa scorgere nell'arte la forza in essa insita di invenzione, di movimento, di produzione, di evento, di avvenire. Inseparabile e non marginale alla cultura ne è il pulsore.

La bottega richiede una ideazione, una ricerca, un progetto, un'elaborazione, un programma, le tecniche, la pratica, il fare, la riuscita. Tutte queste fasi concorrono alla costruzione di un percorso che va dall'operatività concreta alla capacità di strutturazione e astrazione. In questo caso non si tratta di trasmissione di contenuti separati dalla forma, ma di quanto nella "messa in forma" essi coincidano.

L'arte è da intendere non finalizzata a uno scopo che non sia insito al suo farsi e nella fattualità divenire opera, un modo di esprimersi e manifestarsi. L'atto è un lancio di dadi, un azzardo, una messa in gioco che riesce. Siamo soliti attribuire all'arte la

qualità di un mezzo per giungere gradevolmente a un altro fine. Si fa teatro per vincere la timidezza e imparare a parlare. Si dipinge per rilassarsi, si danza per restare in forma, è l'onniterapia globalizzata, anche ridere e divertirsi deve imperativamente essere un *farmacon* per il benessere. Senza dubbio condurre una vita appagante è motivo di una certa gaiezza di vivere, ma strumentalizzare l'arte a uno scopo terapeutico vale a stravolgerne la portata. Indubitabile che l'agire artistico produca effetti terapeutici, ma non lo sarebbe meno lo studio appassionato della matematica se questa fosse a noi di estremo gradimento.

L'arte è condizione e non mezzo. Ogni linguaggio artistico ha i propri strumenti, li trova e li inventa. L'arte inventa tecniche, ma nessuna tecnica fa l'arte. E nell'atto (Parola, *Phanes*) di comunicazione mai può mancare un momento discorsivo, sintattico grammaticale, condizione della trasmissibilità e comprensione. Sfera conscia e sfera inconscia non possono venire distaccate con un taglio netto senza residui. L'infanzia ci mostra che l'immediatezza originaria è precedente l'organizzazione sintattico grammaticale della realtà: il sapere che media e sistematizza la relazione con gli oggetti.

Ciascuno di noi nascendo, percorre le fasi dal pre-razionale al razionale e nonostante le teorie dell'evoluzionismo genetico da una generazione all'altra nasciamo ignoranti, con capacità e apprendimenti che si palesano a seconda della cultura in cui ci si trova. Il balbettio del fanciullo indica che non c'è padronanza della parola e sulla parola, indica che l'atto (atto di parola originario), non si fonda su un atto precedente. L'atto resta aperto, indefinito, asistematico ed è la condizione di esistenza di tutto ciò che l'uomo inventa e anche rappresenta.

L'attività miticopoietica è un immediato, imperscrutabile alla conoscenza e non riconducibile a una *causa sui*, semplicemente avviene.

Procedendo dall'originario, dell'arte non c'è discorso, non c'è ipostasi, non c'è un sapere a priori da impartire, non serve, non è usabile, c'è nell'arte una certa felicità, nell'accezione latina del termine, *foelix*, fecondità, c'è la forza del silenzio, l'inquietudine

dell'oscuro, la virtù del gioco e dell'ozio, la sapienza dell'ascolto, la bellezza e il godimento di vivere.

1.7 I protagonisti della bottega

Chi sono i protagonisti della bottega? Quanti e quali? Il *protos agonistès*, il primo attore, la prima attrice, è colui o colei che si distingue sulla scena? Il protagonista sarebbe il primo, il migliore, il numero uno e gli altri intorno a lui o a lei i comprimari? I protagonisti sarebbero i pochi eletti scelti per un ruolo? E il ruolo come e chi lo decide? È quello già deciso da un sistema? Si fa così, si dice così, e facciamo a gara a chi lo ripete meglio? È il sistema che produce protagonisti dove tutti obbediscono al canone dell'uguale e come direbbe George Orwell, dove uno è più uguale di tutti?

A ben guardare, nonostante le mitologie, come potremmo non essere protagonisti della nostra vita? Non dello *star system* ma della nostra vita. Se non lo siamo è importante che troviamo i mezzi e i modi per diventarlo.

Protagonisti sono i maestri? Varrebbe a fare dei nostri bambini a bottega degli esecutori e degli spettatori. Lo sono i bambini? Varrebbe a oggettivizzarli facendone dei finti protagonisti.

Nella bottega dei Maestri d'Arte protagonisti sono tutti coloro che partecipano al progetto nei diversi statuti: i Maestri d'Arte, i tutor, gli artisti, i bambini, la direzione artistica, la direzione del progetto.

Ciascuno, secondo lo statuto, impara facendo. C'è un sapere da trasmettere? Ogni artista è impegnato nel compito di fornire strumenti e di insegnare ai bambini, ma il sapere sarà effettuale nella pratica. Il sapere sarà *l'acquisizione nuova* quando il progetto giunge al compimento. Tutti concorrono a giocare la partita, fuori e dentro campo. L'artista non si trova nella bottega in veste di professionista, come appartenente a una categoria sociale, così come i bambini non si troveranno a essere apprendisti del futuro *star system*, ma ciascuno è protagonista quando ricerca, quando elabora, quando

espone, quando si trova nell'operatività. Diventare protagonista significa esporsi, dire, fare, lungo il costituirsi dell'esperienza, molto lontano dal modello consueto che predispone il "ruolo da protagonista" per l'esibizione sulla scena. E questo ruolo può essere ricercato e assegnato in ogni contesto: famiglia, scuola, giardino, cortile, palestra. Il bambino campione, il bambino pestifero, il bambino primo o ultimo della graduatoria sociale. Il ruolo da protagonista che oscilla fra negativo e positivo fissa il racconto, tramutandolo realisticamente in comportamento, per mostrarlo nella parata dell'impersonazione, scambiando il palcoscenico per la scena. L'artificio per l'originario. La scena è sempre originaria e non è occupabile dalla gerarchia dei protagonisti. Non c'è mai chi possa situarsi fuori scena o come padrone della scena. La scena è un contesto fluido e sempre in movimento.

Chi sono allora i protagonisti? Ciascuno è protagonista nello statuto in cui si trova nell'esperienza mentre parla e comunica. In questo caso la gerarchia tipica dei sistemi codificati è dissolta. E lo statuto non essendo un ruolo, cambia secondo il contesto. Può capitare che vari, anche molto, assecondando le occorrenze, le urgenze, o semplicemente il programma, e quindi può verificarsi che nello stesso incontro un tutor possa trovarsi a condurre, a insegnare o a coadiuvare il lavoro degli altri. I bambini a loro volta assecondano le esigenze a loro richieste per compiere l'azione artistica da *co-artefici*, da *co-attori*, e non da spettatori. È un *essere-con* tutto ciò che è in gioco. A loro non sono affidati incarichi fissi per fare sì che ciascuno possa man mano sperimentare situazioni diverse per individuare e valorizzare quanti e quali sono i propri (tanti) talenti. Ruoli e personaggi sono maschere inindossabili, non restano, perché il tempo le sovverte. Infatti, una condizione problematica non diviene una definizione identitaria: «tu hai un deficit, tu sei oppositivo, tu sei il migliore», ma è situazione momentanea destinata a mutare.

Tutti gli attori del progetto si trovano nel laboratorio per trasmettere ciò che dell'esperienza non è codificato; impossibile la

grammaticalità, qualcosa è sempre eccedente, mancante, produce un'abbondanza di significanti e di significati, che non può essere regolamentata a priori. Le stesse regole per l'andamento degli incontri possono formularsi tenendo conto di ciò che di volta in volta si manifesta estraneo, incongruo, e che diviene esca per istaurare un gioco (del resto è proprietà del gioco trovare regole). Diversamente le regole del gruppo collettivo sarebbero preordinate, mentre sono semplicemente ordinate, e l'apprendimento scambiato per il raggiungimento di una serie di competenze. Si tratta di un "fare insieme" in cui a ciascuno sia dato di scorgere la propria particolarità, la propria specificità e di osare esporla.

Nel dispositivo artistico vengono insegnate nozioni e tecniche, inserite in una narrazione di cui il bambino è *co-ideatore*. Ciascuno nel proprio statuto, dice, coopera alla concretizzazione del progetto. In questo c'è arte e dunque artista. Arte l'insegnamento, arte del fare. Arte dell'ascolto.

Quale destinazione prende il viaggio della bottega?

La direzione del lavoro è l'esito della combinazione di ciò che si ascolta e si accoglie, non è conoscibile prima dell'esperire. La meta è pretesto per il viaggio non già la sua destinazione, che sarebbe un andare a ritroso per confermare il saputo. Durante il cammino tutto ciò che concorre alla messa in opera decide della direzione, che rimane inconscia e in questo la *chance* di giungere alla conclusione dell'impresa.

Come si esprime allora l'autorevolezza nel condurre l'esperienza?

L'autorità non è gerarchica, è autorità della parola, di chi si trova in una prassi e ne diviene responsabile in tutti gli aspetti. È data dalla messa in gioco, dall'essere in quel che si fa e nell'attenersi a ciò che accade: obbedienza all'ascolto di ciò che si getta innanzi, senza pregiudizi e giudizi, non avvalendosi dei luoghi comuni, del pensiero comune, del parlare sull'altro. L'autorevolezza è in ciò che si intraprende osando scommettere sulla riuscita. Quindi non si tratta dell'autorità data dal ruolo, ma di quel che si enuncia dicendo.

La scommessa richiede che ci sia una posta in gioco, in questo

caso un progetto da realizzare con gli altri che può attuarsi quando coloro che stanno nella bottega accolgono la responsabilità di ogni aspetto e i bambini, concordemente ai loro requisiti e alle loro aspirazioni a quella responsabilità si attengono. In questo c'è cura dell'esperienza. La cura non come rimedio del male, ma come condizione di salute.

Il discorso occidentale caratterizzato dal principio causale e spazio temporale ha reso funzionale il principio di morte, il finalismo come padronanza sulla parola e sulla vita. Nulla deve mostrarsi eccedente rispetto alla funzionalità. Posso addestrarmi a ogni sorta di tecnicismi efficienti e funzionali, ma questi non potranno mai divenire il presupposto della mia vita. La vita resta sempre incommensurabile. L'arte mostra nell'infunzionalità la sua prerogativa, il modo altro, l'originaria irriducibilità della parola, risorsa per una variazione incessante che non può rappresentarsi come disfunzione, come malattia.

Qualcosa non va? Non funziona? Appare un sintomo? È da considerare una risorsa che inaugura un altro modo di procedere, un altro andamento, per ascoltare, per intendere l'infinito della vita e le sue eventualità. L'ascolto procede dal racconto senza presumere di conoscere, di avere i criteri per identificare e per classificare l'interlocutore, adulto o bambino che sia, ma per cogliere le sfumature e le caratteristiche del singolo caso. L'arte non è lo strumento dell'educazione e della cura: c'è arte quando nella relazione si trovano le condizioni del gioco, dell'invenzione, e si trovano i modi e i mezzi perché ciascuno compia il proprio itinerario di vita.

La cura è in atto nel dispositivo, nel tempo, nel ritmo, nel silenzio, nella riflessione, nell'attesa, nell'urgenza, nell'allenamento, nell'automazione, nella ripetizione, nella conclusione. Non è dispensando il bambino o il ragazzo dal "fare", dall'esercizio, o adattando un programma alle sue presunte capacità che c'è cura. La cura è dispensata dall'occorrenza, da ciò che accade facendo, perché esposta a Altro.

L'antico termine cura in italiano attiene all'osservare, al guardare, all'assennato, alla saggezza e anche al calore, dunque attiene al prestare attenzione, all'ascolto, mentre in ogni ambito sembra prevalere la finalizzazione della cura, la cura come *medium*, mezzo per ottenere un risultato sperato. Ne consegue un'estensione della medicalizzazione in campi che non le sono propri: lo sport o la ginnastica come cura, l'amore come cura, il teatro e la lettura come cura. Tutto sembra dovere sottostare all'idea di cura in vista della finalità del bene, della salute, che posta in questi termini diviene un modello ideale rispetto al quale si è sempre in difetto.

La cura è nella disposizione pragmatica del proprio cammino, e l'arte può risultare terapeutica perché non abolisce il sintomo, anzi, del sintomo ne fa un "metodo d'arte", nell'inesistenza della malattia mentale. La cura istaura ragioni di vita, ragioni che procedono dall'Altro e non si pongono come ragioni sull'altro. Non si affida al protocollo ma si volge verso l'evento. La cura si effettua nel ritmo e nel tempo, in ciò che narrandosi avviene.

I protagonisti non trascurano e non si trascurano, ognuno ha il proprio cammino da compiere. Artisti e bambini concorrendo all'impresa divengono "protagonisti". E nell'impresa stiamo nella relazione *uniti* e *separati*. «Tu sei irriducibile a me, come io sono irriducibile a te.»¹⁷

La relazione fra i protagonisti, maestri e allievi, risente dall'originario, dove gli uni imparano dagli altri e le informazioni, le nozioni, le tecniche, i metodi sono inseriti in un processo di integrazione costante. La relazione maestro-allievo non diviene gestione, delimitazione, contenimento della paura, dell'ansia, del disagio, ma una condizione della scrittura del fare, dove tutti questi elementi si dicono e si raccontano.

Questo modo di intendere l'educazione è molto distante dal rapporto maestro-allievo governato dal fantasma di padronanza,

¹⁷ L. Irigaray, *In tutto il mondo siamo sempre in due. Chiave per una convivenza universale*, Baldini e Castoldi Dalai Editore, Milano 2006, p. 37.45.

considerato relazione fra due, una relazione chiusa e convenzionale dove l'allievo deve sfidare se non superare il maestro, dando prove di coraggio e dove il maestro deve sbarrare la strada all'allievo per verificarne le virtù da iniziato. Non c'è chi possa prefigurare l'ostacolo né darne dimostrazione come nei casi in cui interviene l'assistenza.

L'educazione ha il suo perno nella pratica, fra l'assoluto e l'immediato, nell'originarietà dell'atto. Uno dei suoi esiti è la cura. In questa accezione, l'educazione non è debitrice al concetto di cura come intervento destinato ad alleviare o togliere il sintomo, a facilitare il cammino in vista di una presunta salvezza. Ciascuno sta nell'esperienza artistica secondo le sue caratteristiche, il suo modo particolare di apprendere, senza affanno, senza ansia di prestazione, puntando alla riuscita. *Riuscendo, ognuno scoprirà di avere appreso quanto era necessario per concludere.*

Per Maestri d'Arte possiamo parlare, impiegando i termini di Luisa Piarulli, di *altra educazione* (Parte I; Cap. 2). In questo caso l'educazione procede dalla differenza incolmabile, dalla tolleranza, dall'indulgenza non arroccata sul giudizio semiologico.

Insegnare, educare, istruire, formare non sono sinonimi, sono aspetti distinti che intervengono nell'esperienza la cui peculiarità sta nell'integrazione di arte e cultura. La bottega è il crogiolo dei diversi aspetti, il punto di espressione e loro concretizzazione.

La bottega è un luogo (il teatro), e anche un altrove, i mille paesaggi di sogno dei bambini, sede di un'itineranza dell'accadere. Da un appuntamento all'altro alcuni elementi vengono rimessi in gioco e la ripetizione inaugura nuovi sbocchi. Infatti, per ogni incontro, viene richiesta la stesura di una programmazione originale che si avvale del contributo di tutti i partecipanti. Gli apporti dati dai bambini, costitutivamente fiduciosi ed entusiasti, sono significativi quanto quelli degli artisti e dei tutor, proprio per l'originarietà dell'atto artistico che nel contingente impone la sua forza. Si è protagonisti se c'è entusiasmo. Va annotato che ogni incontro ha richiesto l'impegno di costruzione di una *piece* teatrale, perchè ogni unità ha avuto un suo specifico svolgimento e programma di

apprendimento. È stato un viaggio con tante tappe differenti, il filo di Arianna della narrazione ha tenuto legati fra loro gli incontri.

1.8 La bottega e le parole. La narrazione

La comunicazione con i bambini in famiglia, negli asili, nelle scuole e anche nelle gite in montagna o al mare si intesse di novelle, racconti, favole, mescolata a informazioni utili per orientarsi nel mondo-città degli adulti. Quando parliamo con un bambino inseriamo affabulazioni per farci comprendere. Da adulti facciamo la stesso, infatti, conversando con gli altri per meglio farci intendere citiamo la letteratura, il cinema, la cronaca, le notizie, gli aneddoti o le testimonianze. È un continuo intreccio e scambio di narrati di cui le informazioni prescrittive sono solo una parte. La narrazione è l'andamento della nostra storia. Avvolge e svolge il nostro cammino di vita.

La bottega, in questo caso la nostra bottega teatrale, è un collettivo, da *collectivus*, raccogliere insieme, è un luogo, un ritmo e un contesto. Il contesto, *con-téxtere*, tessere insieme, intrecciare, è la combinazione narrativa nel quale si dispiega il percorso dei Maestri d'Arte. L'esperienza della bottega d'arte inizia con la narrazione. La bottega è un dispositivo di parola dove la parola è libera, puntuale e allo stesso tempo aperta, senza pretese di volere sancire giudizi definitivi e definitivi. Nulla viene posto fuori dalla parola, dalla comunicazione, dalla relazione. Solitamente abitiamo e lavoriamo in ambienti fortemente organizzati, dove è già tutto prestabilito, dove viene richiesta grande capacità di adattamento e la valutazione segue criteri convenzionali. E questo accade anche nella scuola, la quale pur educando bambini e giovani e attenendosi alla libertà di insegnamento, fa prevalere la *ragione normativa*. La narrazione in questi contesti svolge un ruolo complementare e poco significativo, viene ritenuta utile per confermare codificazioni e classificazioni o studiata in forma di letteratura.

Entra nella narrazione tutto ciò che si dice e si racconta nella

bottega. Il racconto guida quel che si va facendo, è quel che accade non quello che è già accaduto. C'è la favola, c'è l'ascolto delle esigenze di ognuno, c'è il racconto del bambino e degli adulti che si trovano nello statuto di docenti. I linguaggi d'arte si dispongono lungo il racconto.

Nella narrazione vengono elaborati tutti gli elementi che intervengono nell'esperienza in ogni singolo appuntamento e mutano da un appuntamento all'altro. La favola, che è il filo conduttore e il pretesto per ciò che avviene nella comunicazione, varia e si modifica a seconda degli apporti e delle problematiche da affrontare. Quello che viene narrato struttura gli apprendimenti, le tecniche da impiegare, le emozioni da esprimere, le obiezioni da presentare e le parole per dirle.

La narrazione coinvolge tutto il collettivo dei Maestri d'Arte, è la memoria e ciò che si scrive dell'esperienza. A sua volta la narrazione è un'arte che tesse l'ordito dicendo e facendo. La sua prerogativa è di non costituirsi come discorso che faccia la rappresentazione del comune e dell'uniformità delle risposte, ma di porsi come elemento di costruzione originale strutturante il cammino di ciascuno. La risposta giusta o sbagliata riguarda la logica dell'interrogazione chiusa, la domanda che fonda la risposta. La *ratio* applicata: ci definiamo e ci definiscono a partire dal discorso secondo una gerarchia di valori, una maschera fissa dell'io che si fa identità inamovibile.

Quella che chiamiamo identità è lo strutturarsi del proprio narrato. Ciascuno è un'unicità irriducibile e integra, individuo, che non può essere spiegata genealogicamente o geneticamente. Le scienze sono parte integrante della nostra cultura, ma proprio quella cultura ha assunto dalla scienza i parametri di descrizione dell'uomo il quale risulterebbe essere un riduttivo insieme di corpo-mente inteso monisticamente (neuroscienze) come organismo (mente-cervello).

Straordinaria la teatralità, che nel palesare l'incessante scorrere delle maschere nel linguaggio, sfata il determinismo delle mitologie

personali. Quell'idea di sé forzosamente coerente a uno schema che tanto influenza le nostre azioni e il nostro modo di guardarci allo specchio. Il gioco delle maschere espone a un differire da sé. Differenza e non diversità catalogabile, come se ci fossero categorie sociali a cui appartenere. Ma è la differenza assoluta che rende ciascuno non riconducibile a una semiologia unitaria. In questo caso c'è tolleranza perché c'è Altro.

Uno, nessuno, centomila, oppure *Così è se vi pare*, per dirla con Pirandello. Il personaggio può cambiare, non essere più tale, perché raccontando il tempo interviene; è un assentarsi al ruolo dove l'attore non recita, non finge un copione ma agisce, da *agere*, muovere, condurre, andare, ma anche giocare, il termine inglese, *play*, *jouer*, in francese e *spielen* in tedesco, indicano l'azione dell'attore. L'attore non coincide mai con il personaggio, è chi si trova nell'atto e fa riferimento all'assoluto e all'individuo. L'amplificazione, la falsificazione della voce, l'alterazione mimica, sono teatro primigenio, il teatro del bambino non ancora cristallizzato nella recitazione del testo, nel riferire. La danza nel gesto affabula il silenzio, ispirando coreografie e scrivendo i sogni con il movimento. «La danza è una canzone del corpo. Sia essa di gioia o di dolore.» (M. Graham) I giochi di magia incantano fra l'apparenza e la maestria del trucco illusionista. Il disegno e i colori si sporgono sulle superfici del foglio e dei muri allestendo singolari scenari del fantastico. La musica, le sonorità, il canto, le filastrocche, i *nonsense*, la ritmica del battito delle mani e dei piedi nel rigore della scansioni e nella follia dell'improvvisazione entrano nella narrazione e si declinano in una piega particolare.

I bambini non pensano allo spartito quando cantano, fanno poesia, musicalità. In questo andamento del linguaggio non c'è arroccamento all'immagine di sé o degli altri. Conta l'agire, la soddisfazione di quel che si compie.

L'arte mostra la piega particolare e il contributo di ogni singolo individuo per l'attuazione del programma. La riuscita dell'esperienza non insegue un modello ideale, un bambino ideale, un maestro ideale, non c'è da competere e neppure paragonare perché vince

il contingente, le priorità stanno in ciò che occorre fare. Non c'è la prevaricazione del singolo sul compagno perché sarebbe un'azione inconcludente.

Nell'approccio scolastico consueto, il progetto e il programma sono obbligati. Si tratta di fare un percorso all'interno di un sistema, eseguendo le consegne e superando prove. Questo avviene per trasmissione di contenuti. Raramente ci si pone nella posizione di chi osserva come sia fatto questo sistema e se sia l'unica possibilità di procedere. Imparare, ideare, ricercare, elaborare, secondo un progetto e un programma comporta che il collettivo prenda consapevolezza della contingenza e di come un sistema universalmente valido non ci sia. È nel processo narrativo che si costruiscono e si strutturano le cose e si trovano anche sbocchi differenti, la piega dell'inedito. Nessuno degli artisti e tutor può ancorarsi al proprio sapere, alle proprie abitudini di pensiero, è invece indispensabile si attenga *hic et nunc*: a ciò che si presenta innanzi. La narrazione dissolve i procedimenti protocollari e costringe alla *traduzione* del formulario diagnostico. Cosa vuol dire "bambino iperattivo", affibbiato al primo ragazzino scalmanato? La definizione fissa, la narrazione muove. Per esempio iperattivo, risulta un criterio che accomuna svariate caratteristiche dei bambini in una categoria; eppure traducendo il termine iperattivo si scorge che gli stessi bambini non avrebbero più nulla in comune. Iperattivo può essere tradotto con esuberante, oppure con aggressivo, agitato. Agitazione, opposizione, provocazione fanno parte della prassi sociale e politica. Allora, forse, potremmo concedere anche ai bambini di avere ragioni che spesso non comprendiamo e che le definizioni inutilmente oggettivizzano. Ciascuno ha ragioni, moventi e strade diverse da percorrere. Strade interlocutorie e non di trattamento psicotecnico. La strada del proprio caso di vita. Nel caso dei bambini la tranquillità dell'attendere e la fiducia nelle risorse della vita, insieme alla forza della parola, è ciò che permette loro di compiere svolte sorprendenti.

Non si tratta, quindi, di descrivere l'esperienza e i singoli casi

secondo le teorie imperanti, cognitivismo, comportamentismo, per trarne valutazioni e classificazioni di intervento, bensì di istaurare la direzione della narrazione, che diviene pragmatica, attinente al compimento delle cose che si fanno. L'esito del progetto e del programma non è predeterminato per probabilità, risente della prova incondizionata e punta all'inatteso per risultare sorprendente. Per farsi evento (*evenire*, venire fuori).

Questo lavoro di tessitura e intrecci di racconti legge la tradizione, non la ripete, punta a ciò che non c'è ancora, al nuovo, e s'iscrive nel sogno e nella dimenticanza. Non c'è un passato da confermare da parte dei tutor e degli artisti fatto di credenze, c'è la memoria in atto che procedendo dell'avvenire, da ciò che nel testo della tradizione non c'è ancora, scrive l'inedito. Nel laboratorio, l'artista insegna un linguaggio specifico attingendo alla propria tradizione per tradurla in un'esperienza nuova esponendosi ad altro mentre opera con i bambini. Della tradizione legge l'attuale, ciò che deborda dal testo. Introduce altro fra le righe, affinché la testualità non sia lettera morta, ma lettera viva. Significa uscire dagli schematismi delle interpretazioni dogmatiche per trovarsi esposti all'inesauribile varietà di significati che emergerà dall'esperienza stessa. Sono i bambini che muovendosi su una traccia integrano la storia, il narrato, proponendo a chi si trova nello statuto di direzione (il tutor, l'artista), la destinazione del lavoro.

La riuscita avviene nella coralità per integrazione del racconto. Va notato che in questo modo sono sorte moltissime espressioni dell'arte popolare. Si pensi ai canti, alle danze, alle musiche, al teatro itinerante di tutto il mondo. La narrazione permette di svolgere, di modificare circostanze e situazioni che possono apparire penalizzanti o mortificanti. Per questo è tanto importante la prassi del fare narrando, che è l'atto *mitopoietico* inaugurale, originario, non già dato e a maggior ragione questo è tanto più potente se si parla dell'infanzia.

1.9 La pratica nella bottega. La relazione

L'insegnamento, l'educazione, la formazione, l'apprendimento, la produzione, l'operatività, la costruzione, avvengono nella relazione. In quel che si unisce e in quel che si separa.

La relazione è condizione dell'esperienza che procede dall'ascolto, dall'apertura, dall'istaurazione dell'Altro, che non chiude mai la comunicazione, ma la lascia aperta. La relazione convenzionalmente intesa obbedisce a un codice comunicativo con i suoi criteri identificativi rivolti al giudizio sull'interlocutore, al giudizio morale, anziché protendersi sulla pratica di ciò che avviene e diviene, su ciò che bisogna fare. Il giudizio non si può togliere, risente della prova, ma non è sentenza, non è una delle varianti della pena o del premio. Non è la valutazione di ciò che si fa o del fatto, del modo di operare, non è giudizio sull'essere o non essere dell'individuo, se è dotato, che quoziente ha di intelligenza. Il giudizio è *nella prassi*, si situa *nel fare parlando*, intercorre facendo e non si personifica mai. Obbedendo all'occorrenza nella prassi c'è apprendimento e scrittura dell'esperienza, memoria. E anche ricchezza di acquisizioni, profitto. Ci si ammette ad affrontare sfide più difficili. Si tratta di trovarsi nella tranquillità e nel piacere di accogliere impegni e sempre nuove responsabilità.

Le ambizioni formativo educative contemporanee prediligono l'addestramento alla competizione, alla prestazione, alla *performance* (non in senso artistico come vorrebbe il tardo latino, *performare*, dare forma), alla competenza tecnica e all'abilità tecnologica in consonanza con le esigenze del mercato del lavoro.

La massiccia diffusione di metodi di apprendimento tramite schede di valutazione con test ha cambiato l'impostazione e le funzioni dell'insegnamento. Tutto ciò che avviene nell'ambito scolastico è orientato alla "prestazione" conforme a un sistema autoreferenziale dove ogni risposta è obbligatoria e chiusa.

La fantasmatica del "docente oggettivo", dell'"allievo oggettivo", alberga nelle aspirazioni delle psico-tecno-scienze per

obiettivare la relazione maestro-allievo, togliendo la responsabilità e la libertà di ciascuno al colmo della padronanza e del rapporto schiavo-padrone. Come avere un buon rapporto con un bambino che manifesta rabbia e aggressività? Come affrontare la crisi del docente di fronte al monello? Il docente assume il ruolo di generale d'armata, di sconfitto-vittima, di menefreghista intransigente? Come convertire il comportamento reattivo di difesa del maestro afflitto in proattivo empatico? Passare dal male al bene? Mettersi nei panni dell'altro? E come potrebbe accadere senza toglierlo di mezzo? Senza sostituirsi all'altro nella totale sordità? È sempre una rappresentazione della relazione chiusa situata nella logica binaria, perché non posso "volere" l'empatia, impormi di sentire-con o dentro. L'empatia resta un tratto originario, come l'intuizione, inafferrabile al cogito e richiede l'apertura, il distacco, l'ascolto, non il trascendente o l'immanente, ma l'immenso imponderabile. La relazione è sempre eccedente la funzionalità, e in questo c'è maestria: la docenza come arte.

In un contesto pervaso dall'ideologia della macchina-salvezza la relazione, la comunicazione, la persona, il corpo, il calore, l'immaginazione, il sogno, la capacità inventiva eccedente un rigido protocollo non sono assolutamente accolte. E se ne vedono le conseguenze nelle pratiche scolastiche. Se qualche anno addietro per svolgere un tema su Dante Alighieri dovevo studiare e fantasticare dall'Inferno al Paradiso, ora con i questionari divengo un mero esecutore di formulari altrui senza elaborazione e scrittura in proprio.

Ne risulta un'astratta misurazione che misurerà anche la nostra indifferenza, senza sguardo, senza gioco, senza seduzione, senza desiderio. Non è solo la macchina in quanto tale a sancire la delega, ma principalmente l'adottare la procedura della macchina nel ragionamento. Io maestro posso essere tentato di dispensarmi, di compiere una delega, così non devo più pensare a Bartolomeo che mi guarda perplesso, insolente, che scappa in cortile, che è un perditempo. E non so cosa fare. Mi faccio tante domande.

Sarebbero una grande opportunità quelle domande... ma... piuttosto mi deresponsabilizzo. Intanto insorgono la colpa e la delega. E la relazione anziché essere nel dispositivo del fare: “cosa c'è da fare e come mi ingegno per farlo”, diviene relazione fra me e te, fra due, subentra la logica amico-nemico, l'altro rappresentato viene preso nella logica positivo-negativo. Subentra la paura e lo scongiuro rispetto a essa con tutti i suoi apparati psicofarmacologici. Nella logica della scelta e dell'alternativa la relazione è rinunciataria e non si ottengono risultati né soddisfazioni. La delega a supporti di ogni genere inficia le risorse intellettuali di cui i bambini e i giovani dispongono grandemente.

Il compito della scuola è fornire cultura affinché tutto ciò che viene proposto dalla società sia discernibile e ciascuno possa decidere quali siano le sue aspirazioni e con quali strumenti realizzarle. Addestrarsi a percorsi precostituiti significa togliere opportunità all'immaginazione e al gioco, alla produzione di sapere, perché la macchina è già interamente formalizzata e i suoi dettami e i suoi percorsi sono totalmente prevedibili.

La formazione dalla primissima età fino alle soglie della maturità è rivolta all'acquisizione di consapevolezza e di saperi. In questo percorso ci sono difficoltà da affrontare, ostacoli da superare. La relazione nella bottega è un caposaldo della formazione di un individuo. Il maestro è depositario di un sapere, lo trasmette, lo insegna e questo richiede rigore e disciplina, ma quel sapere non è esaustivo, “un tutto”: nella relazione l'allievo contribuisce all'estro, all'improvvisazione, all'imprevisto, provocando effetti di un sapere nuovo.

La relazione maestro allievo decreta lo stile in cui avvengono le cose. Maestro e allievo non stanno in una disposizione gerarchica, che sarebbe sostituire lo statuto con il ruolo, stanno nell'interlocutorietà senza sottrarsi alla comunicazione a favore di un asettico dover essere ideale. Quella comunicazione che prescrive a ogni livello i comportamenti, le azioni, i gesti e che sancisce l'assenza di parola. L'arte dell'insegnamento è ascolto e si enuncia nell'autorità di chi

parla, dice, si espone, di chi sta alla partita e alla scommessa di riuscita.

La relazione non asseconda un'armonia prestabilita ma va a tono e ritmo lungo la narrazione a ciò che parlando si lega e si separa non puntando all'uniformità. La rappresentazione dell'armonia evita l'incontro e il difficile e non permette la solidarietà, l'alleanza e la dissidenza. Schematizza i processi di integrazione scambiandoli per adattamento o disadattamento. Adattato e disadattato non sono l'ennesima significazione del bene e del male, dunque termini contraddittori. Il grado di misurazione dell'adattamento è stabilito dalle convenzioni e dalle costumanze sociali, le quali non hanno mai un carattere stabile né uniforme. Sono indici che intervengono in un percorso. Sono variazioni del proprio cammino di vita. Solo intendendoli nella loro assonanza e dissonanza non verranno qualificati come condizioni di mancanza o difettosità (mentali). Se difficoltà e ostacoli vengono intesi come un disagio da evitare ecco che la primo segnale di una qualche anomalia appaiono diagnosi e sentenze di "disturbo". Diagnosi che hanno per effetto la distribuzione di "strumenti compensativi", che renderanno incapace chi ne fa uso di essere indipendente dal sussidio informatico o manuale che sia. Una relazione di dipendenza, che nel proseguimento degli studi determinerà ignoranza, insicurezza e uno spreco di vita notevole.

Un progetto culturale di tale fatta che sorte prospetta? Tanti tecnici informatici nel solo grande apparato burocratico? Internet governa? Decide? Cura? Giudica? Una tecnocrazia?

La standardizzazione non punta sulle risorse di ciascuno, ma adegua a un livello definito il singolo perché corrisponda a una ipotetica comunità degli uguali "virtuali". Lo standard è l'adeguamento a un modello artificiale spacciato per la verità. Toglie l'incommensurabile, l'imponderabile, la singolarità del caso, l'unicità dell'individuo, la differenza, la varietà, per decretare la sommatoria degli uni uguali nella totalità indifferenziata. Viene tolto il caso di vita: quell'*unicum* indispensabile perché ci sia educazione, insegnamento,

formazione. «Tu sei unico, e se questo non si realizza, allora qualcosa si è perso.» (M. Graham) Comportamentismo e cognitivismo hanno contribuito alla patologizzazione dell'età evolutiva sfociando in massima parte nella corrente delle neuroscienze con i noti eccessi di tecnicismo.

Cosa ci insegna l'arte? Che non c'è un preventivo sapere fare, una facoltà di fare, una competenza, c'è arte quando gli strumenti sono a disposizione dell'operatività. La *téchne* è questa.

In quale relazione mi trovo a bottega? Non più nelle classificazioni usuali, ciò che narro è specifico dell'arte che vado praticando. Musica, danza, teatro, disegno, racconto, notizie, testimonianze, aneddoti, ciascuno tesse la relazione nel collettivo. La bottega non ha nulla di convenzionale: “c'è da fare insieme per raggiungere un obiettivo”, non richiede l'adeguamento a standard ma l'andare a ritmo ciascuno col suo modo, col suo stile, quel che se ne ricava sono effetti di piacere.

1.10 L'esperienza

Maestri d'Arte è stato un viaggio nei fondamenti della danza, della musica, del disegno, del canto, della grafia, per vivere con i bambini l'esperienza dell'arte nell'originarietà dell'atto. Arte che non richiede specializzazioni in specifici linguaggi perché connaturata ai modi di esprimersi dell'infanzia.

Va sempre sottolineato che il corso Maestri d'Arte per l'Infanzia è stato propedeutico agli specifici linguaggi assecondando i tempi dei bambini di quattro e cinque anni, che erano molto piccoli. Il corso è stato molto impegnativo per tutti i partecipanti. È stata una un'esperienza di parola che ha investito ogni aspetto: dagli incontri d'arte, alla progettazione, alle riunioni di *equipe* e di direzione settimanali, dalla comunicazione con i bambini e con le famiglie, alla relazione dei docenti tra loro.

È stata un'impresa difficile ed emozionante e come sempre molti elementi della formazione avvengono a livello inconscio, cioè a

livello dell'*Es* o dell'*Id* (alla latina), dell'originario, e sarà dato scorgerli nel distacco e nell'esito del percorso: quello che dell'esperienza si scrive. Di solito la nostra scuola procede all'inverso. C'è un testo da ri-scrivere per essere ammessi a scrivere.

L'apertura che contraddistingue l'arte, fa sì che nulla sia dato per scontato. L'esperienza che andiamo vivendo non è normata da ipotesi da confermare, le quali riconducono a un sistema di riferimento esterno al contesto in cui avviene. *L'humanitas*, l'ambito umano non è oggettivabile, la vita non diviene *res*, cosa, per essere spiegata, ricondotta a classificazioni ottenute secondo convenzioni metafisiche. La pretesa di cosalizzare l'esperienza umana tende a imporre un metodo tipico delle scienze naturali alle scienze umane, così da tradurre l'esperienza in esperimento. L'esperimento è la negazione dell'esperienza, dato che nell'impostazione sperimentale i mezzi e i metodi sono stabiliti in partenza. La finalizzazione dell'esperimento trova solo conferme o smentite, Altro non vi è ammesso.

Inserire nell'esperienza educativa i criteri valutativi delle scienze esatte sperimentali è una pretesa che mostra nel dilagare di diagnosi la sua deriva, tanto che le psicologie (e la psichiatria) in nome di una presunta scientificità, tendono a non vedere il bambino ma il suo disturbo, il suo malanno a cui rivolgersi con uno strumento di neutralità e obiettivo distacco, «con gli occhi puntati sui sintomi nella loro costituzione schematica, lasciando nella più oscura insignificanza quei nodi di significato che si addensano e si stratificano nei sintomi [...]». Non può considerarsi scientifico un atteggiamento che, per raggiungere i suoi scopi dettati dall'industria e dall'ansia sociale, trascura e falsifica un dato di esperienza. Ed è un dato di esperienza che chiunque può constatare il fatto che i sintomi non rappresentano clinicamente un dato statico e imm modificabile che prescinde dai modi interiori con cui sono stati ascoltati, ma costituiscono qualcosa di fluido e di mutevole che si attenua e si decompone, si sfilaccia e si smonta a seconda della posizione che si assume nei confronti degli interlocutori, posizione di apertura

o di chiusura».¹⁸ Riconducendo il sintomo linguistico a un organo (parola-mente-cervello), deterministicamente regolato si ricade nel protocollo delle diversità in cui incasellare il malcapitato e la comunicazione sarà impostata intorno a quella definizione. Il dislessico, il disgrafico, il comorbilitato, *ça va sans dire*, ottiene la sua rispettabile casella di finta accettabilità, ma che lo penalizza e diviene *habitus*, si fa abitudine, nell'apparente protezione e sicurezza, credendo che la definizione, qualsiasi essa sia, abbia una qualche inespugnabile obiettività. Il disturbo non si fa occasione di ascolto, di comprensione, ma viene spiegato, viene tolta la piega originale di chi parla.

L'eccessiva invadenza della medicina nella prima infanzia è un tentativo di mortificare l'incessante momento sorgivo di questo periodo di vita foriero di trasformazioni e caratterizzato dall'immediato. Durante l'infanzia, come del resto per tutta la vita, elaborare (modificare, trasformare, inventare), il racconto è lavoro-*opus*, un procedimento essenziale alla formazione intellettuale dell'individuo. L'infanzia, *infans*, dal latino, muto, senza la parola (colui che manca, che è mancante), così intesa inaugurerebbe l'infanzia ideale, il bambino ideale che sarebbe sempre da correggere rispetto alla propria mancanza. Ma se l'infanzia, come abbiamo più volte sottolineato è indice dell'originario, la mancanza non sarebbe un difetto, ma l'elemento di apertura a ciò che non può chiudersi, la mancanza che lascia desiderare.

Il bambino che incontriamo nella realtà è indocile e inadeguabile al modello che socialmente ne viene fornito. Il modello è fuori dall'esperienza, funziona secondo uno schema di riduzione causale all'organico e dove ciò che risulta irriducibile (l'individuo) comproverebbe il difetto. Ogni espressione del linguaggio verbale o del comportamento che risulti atipico sarà bollato come deficit delle prestazioni o delle funzioni. Come se la vita fosse interamente assorbita dalla funzionalità senza eccedenze, senza eccezionalità.

¹⁸ Cfr. U. Galimberti, *Paesaggi dell'anima*, Mondadori, Milano 2008, pag. 48.

La creatività umana sarebbe così una faccenda spiegabile con le neuroscienze, negando l'innegabile e cioè che c'è individuo, particolarità, variazione errore, erranza, esplorazione, ovvero l'infinito. «Fuggi i precetti di quelli speculatori, che le loro ragioni non sono confermate dall'esperienza.»¹⁹ (Leonardo da Vinci)

Il difficile e il facile

Nell'esperienza interviene l'altrove da cui provengo e verso cui vado. Questo volgersi verso conduce alla ricerca che è condizione affinché non esistano personalizzazioni, rappresentazioni volte a significare la limitazione: il potere fare o no, l'aver o non avere i mezzi, l'essere o non essere dotato per affrontare le difficoltà. La ricerca impedisce che ci si fissi su un punto, che il rigore e il difficile diventino motivo di resa e di rinuncia, ma siano una provocazione al cimento. Non ci sono pre-condizioni, pre-visioni certe, si impara a esporsi, a rischiare, a compiere un passo in direzione della qualità. Condizione è il tempo in cui le cose avvengono perché Altro interviene. Ci si trova nella disposizione del ritmo che trae all'emergenza dell'atto. Non c'è chi secondo un principio di elezione o di selezione sia ammesso o escluso dall'esperienza. Ognuno vive l'esperienza diventando caso di qualità, scoprendo e costruendo i propri talenti.

In ogni percorso di vita, per il bambino come per l'adulto, ci si trova di fronte al difficile. Spesso immaginato in questa o in quella particolare difficoltà assume i connotati di limiti invalicabili il cui superamento è da attribuire a una qualche predisposizione o capacità naturale.

La cultura dominante sembra volere esorcizzare il difficile e l'ostacolo enfatizzando facilitazioni per ogni evenienza. Facilità, *facilitatem*, deriva da *facere, fare*, che bene si presta a essere fatto, a sua volta riconducibile a *facultatem*, facoltà e propriamente, potenza o virtù naturale di fare. Quindi, se la facilità è riconducibile alla

¹⁹ L. Da Vinci, *Scritti scelti*, Giunti, Firenze 2006, p. 94

facoltà naturale soltanto coloro che sono dotati, come vorrebbe la grammatica trasformazionale generativa, avranno le competenze per dare dimostrazione di *performance*. Chi avrebbe, dunque, facoltà di natura acquisisce competenze, chi invece, sfortunatamente, non fosse altrettanto ben dotato, *facoltato*, si troverebbe svantaggiato e costretto all'evitamento o a soccombere. Considerando il difficile o l'ostacolo un accidente della storia, un male da combattere, l'unico modo è approvvigionarsi di supporti facilitatori di ogni sorta. Il risultato è una dipendenza concettuale prima ancora che pratica. Chi crede in una tale ideologia negando la semplice esperienza di chi scorge nel difficile la sfida e il gioco per trovare soluzioni del tutto personali, rimane intrappolato nella credenza dell'incapace e sarà consegnato ai limiti che gli sono stati affibbiati.

La difficoltà non si può togliere e al semplice si giunge nella pratica. Se non si ammette il difficile e il semplice ci si atesta sulla facoltà di fare e sull'impossibile, sulle limitazioni ritenute personali, considerando l'apprendimento spontaneo e automatico, privo quindi della ricerca, della ripetizione, del desiderio. Ogni intervento sarà presentato come salvifico e correttivo del presunto difetto nell'economia del male, di ciò che disturba. Come precedentemente accennato, nel linguaggio il sintomo non rappresenta qualcosa di statico e di imm modificabile che prescinde dalle circostanze e dagli interlocutori, ma costituisce qualcosa di variabile e mutevole a seconda dalla disposizione di chi ascolta e dell'accoglienza che si ha nei confronti di coloro che manifestano disagio. Agio e disagio non sono termini contrari, c'è l'agio e c'è il disagio. Ammettendo la contraddizione si accoglie la vita, non la si nega e ci si accorge della dissidenza, della libertà della parola.

A proposito del talento

Ciascuno vive l'esperienza diventando caso di qualità scoprendo e costruendo i propri talenti, in quel che man mano esperisce nella combinazione fra il dispositivo e la propria particolarità.

Nessuno è predestinato ad avere o non avere talenti. Nasciamo con caratteristiche particolari che ci contraddistinguono e la traccia di un racconto (la nostra storia) è ciò che ci guida. Il romanzo familiare (come lo definiva Freud) potrebbe apparire una verità inamovibile, una valutazione oggettiva e in tal caso non potremo trasformare quel che stiamo vivendo. Se diversamente ci troviamo in un dispositivo narrativo che non si attesta sul passato, noi stessi ci troviamo a costruire e strutturare l'esperienza e facendo scorderemo quello che maggiormente ci interessa. Il sogno sarà da vivere e non proiettato nell'impossibile o nell'ideologia di una vita desiderabile e desiderata da tutti credendo che solo pochi potranno accedere ai vertici della piramide.

Una voce incantevole? Grande potenza nella corsa? Non smette mai di dipingere? Ha passione per i calcoli matematici? I talenti sono tanti e sono a disposizione di ognuno di noi. Nessuno può scorgere in qualche segno premonitore quali e quanti siano i talenti che arriveranno a compimento. I talenti non si conoscono, si possono capire trovandosi nella condizione di fare le cose, di viverle.

È antica la convinzione che il talento sia solo di alcuni privilegiati, come se il talento fosse rilevabile da un catalogo di condizioni esclusive. Il "talento d'inventare" per Kant, era virtù del genio proprio dell'artista che di *sponte sua* dettava i modelli dell'arte. Artista: uno che produce "in modo originale". Ma chi potrebbe non produrre in modo straordinario se messo in condizione di intraprendere? Chi sarebbe senza talento nell'esperienza se questa è originaria? Si tratta di portare a profitto i propri talenti, che non sono talenti iscritti nel DNA e neppure sono individuabili come segni premonitori di un carattere.

La pretesa di avere coscienza dei propri talenti rientra nella dottrina e nella pratica della predestinazione. I talenti sono ignoti e si trovano nel cammino lungo il fare. Il talento sarebbe qualcosa che scopro, di cui mi accorgo e su cui investo nel pragma, dunque non può apparire come segno che posso dimostrare, come segno dell'essere: sono o non sono un talento? Ho o non ho un talento? La prova

interviene nell'atto. Diversamente il talento sarebbe genealogico, ereditario, genetico, non consequenziale a un contesto in cui io abbia potuto esprimerlo, formarlo, costruirlo, strada facendo.

A proposito del gioco

Nell'esperienza un ruolo dominante è stato riservato al gioco.

L'arte si fa di gioco. Anche il gioco è un'attività originaria dell'uomo. Non esiste popolazione sul pianeta che non si dedichi ad attività ludiche indipendentemente dal grado di civilizzazione. Fra i residuali gruppi di primitivi ancora li si può osservare intenti a ruzzare, a simulare scherzosi duelli, a proporre indovinelli, a tracciare immagini nelle cortecce o su pareti di roccia, a plasmare figurine di legno o sasso: in altre parole li si trova intenti a quelle attività che gli etnoantropologi definiscono non utilitaristiche. Non diversamente per i bambini, che non sono ancora dediti a occupazioni razionali, il gioco è il modo di esplorare e di inventare la realtà. I bambini e in parte anche gli adulti sono giocosi, *homo ludens*, il che va di pari passo con la creazione mitopietica, ovvero l'attività di invenzione di giochi, di narrazioni mitiche e favolistiche atte a elaborare spiegazioni del mondo e della vita, a comporre poemi, a costruire immagini e scenari.

Sia nell'infanzia che nell'età adulta, come per l'uomo preistorico, una frazione cospicua di tempo viene dedicata ad attività e gestualità infattuali. Al gioco non si può rinunciare e lo si ritrova anche negli schemi razionali. Cosa ci insegnano i bambini giocando? *In primis*, la serietà della faccenda. Desiderio, curiosità, ricerca, ripetizione e la tenacia sono rivolte a far sì che il gioco riesca.

La posta è la riuscita. Riuscire è la vittoria e ne consegue la soddisfazione e il piacere. È nel gioco, giocando, che si pongono regole, norme e motivi, e si trovano o fabbricano strumenti. Del resto sarebbe impensabile un'invenzione tecnica o anche scientifica senza la combinatoria propria del gioco. Il gioco non ha scopi estranei. Ciò che avviene nel gioco e si apprende è effetto del gioco

stesso. Ed è questo il gioco nell'agire originario che caratterizza l'infanzia e i bambini.

Comunemente il gioco è inteso come un'attività perlopiù divertente di intrattenimento intenzionale a scopo ricreativo. È questa la fattispecie della strumentalizzazione dell'aspetto ludico. Un mezzo per raggiungere un fine già stabilito da chi indice il gioco. La creatività dei giocatori, in questo caso, è relegata alla prestazione di un'esecuzione.

Johan Huizinga, *Homo ludens*,²⁰ non diversamente da altri autori, ritiene che tutte le attività umane siano assimilabili al gioco perché tutte contengono un *ludus*.

Il gioco sarebbe un fenomeno culturale, un volontario giocare come basilare principio di convivenza indissolubilmente connesso alla gara, all'agonismo, *agon*, alla concorrenza. Ed è questo il *ludus* in cui l'accordo è concluso prima che il gioco abbia inizio, anzi ne è da intendere quale sua indispensabile premessa. E siccome i partecipanti al gioco sono sempre in posizione di reciproca concorrenza bisognerebbe supporre che all'interno del gruppo, per quanto piccolo, viga la consapevolezza della divisione gerarchica come riconoscimento di inferiorità e superiorità. L'autore, come molti altri, per giustificare forzosamente le proprietà razionali del gioco le fa risalire a qualità innate dell'uomo. Anche se l'agonismo come l'antagonismo sono prerogative della nostra società (e anche dello sport) molto enfatizzate, la partita è un gioco aperto mentre la competizione per superarsi a vicenda e ottenere la vittoria, il premio, affermando una personale o di gruppo superiorità, il gioco, invece, lo chiude.

La gara intesa come competizione con rivalità, prestazione, merito o demerito, contiene in sé una mortificazione perché il gioco diviene strumento per ottenere una ricompensa. L'originario si eclissa come pure il desiderio. La stessa idea di successo obbedisce allo stesso criterio gerarchico. Non di rado si ritiene motivante innescare dispute, discordie, conflitti, per ottenere risultati più

²⁰ J. Huizinga, *Homo ludens*, Einaudi, Torino 2002.

soddisfacenti penalizzando l'aspetto del piacere, dell'ideazione, dell'automazione, tipica del gioco.

L'agonismo è l'asservimento delle prerogative del gioco a favore della mobilitazione, anche aggressiva, come nel caso estremo della guerra. Trovandosi arte e gioco indissolubilmente connessi sarebbe auspicabile che lo sport nell'infanzia fosse praticato come arte. E nel caso di Maestri d'Arte la propedeutica dovrebbe concretizzarsi nel multisport, attività che pone le basi di tutte le discipline agonistiche mantenendosi nel *ludus* dell'infanzia.

Il gioco attua le combinazioni all'infinito e l'esito è sempre imprevedibile.

La ricchezza del fare

Nell'esperienza si trovano regole, norme, motivi, pretesti affinché il percorso si compia per tutto il collettivo. Tutti i suoi componenti vivono insieme l'intera esperienza, ne determinano i criteri di avviamento e di proseguimento, trovano le tecniche che occorrono a seconda dei casi, adeguano gli strumenti al luogo e alla sede, sia questa un teatro o un *atelier* di pittura e scultura. È il tessersi dell'esperienza che decreta, strada facendo, i criteri da adottare, da cambiare, da correggere, sempre creando opportunità dettate dalla necessità contingente. A differenza dell'usuale iter che prevede un cammino dove l'allievo-bambino ha tappe prescritte che saranno giudicate a descrizione dell'insegnante, in questo caso è nella contestualità dell'esperienza che il bambino chiede, si espone, domanda e si ammette a fare, compie un passo. Prerogativa del dispositivo artistico è di mettere in pratica questa condizione. Senza paura, fretta, nella tranquillità, senza ansia o insistenza sulla prestazione. La domanda va ascoltata senza valutazione anticipata di chi sia in grado o no di compiere passi. Solo in tal caso il bambino si cimenta, si allena, si esercita.

Non c'è bambino che non si accosti alla novità e a ciò che è sconosciuto con entusiasmo e curiosità. Può al momento lasciare

cadere un'azione per riprenderla in un momento più profittevole. Attenzione e distrazione anziché termini contrastanti sono ricchezza da impiegare. Tutti i sistemi che prescrivono come si debba vivere inciampano nella vita, nella parola, nell'atto. Questo inciampo, questo disturbo, questo disagio vivendo si chiama memoria, esperienza, ricchezza. E come ci accorgiamo della ricchezza? Nelle cantonate, negli equivoci, nelle sviste, nelle empasse, nei contrattempi, ovvero nella percezione dell'andamento del viaggio e di come le cose non restano fisse, uguali, prevedibili, probabili. Questa ricchezza disturbante, spiazzante, non ha classi sociali né età cronologica, questa ricchezza non è trasmissibile perché non è un sapere acquisito, già pronto da somministrare, non c'è chi l'abbia già acquisita prima, non è rivelazione di un mistero gnostico. È un racconto e ancora racconto, come *Le mille e una notte*.

La ricchezza dello scambio che si produce nella bottega è fatta di comunicazione, di libertà di parola. Le cose si dicono e non possono non dirsi. C'è una ricchezza nello scambio che si produce nell'ascolto, nel dedicare tempo alla conversazione e a ciò che si aggiunge, che si discosta, che produce gioia. Leggerezza. L'aiuto sta in ciò che interviene, in ciò che si dice e si fa e che giunge dal nuovo indicando quale sia il modo opportuno in quel preciso caso per trarsi d'impaccio, per capire, per intendere, per concludere.

Questo è il modo dell'arte posto fuori dalla conoscenza preconstituita. Nulla è scontato. L'esperienza artistica è originaria per il fatto di non appoggiarsi a nulla che sia al di fuori dell'atto. Nulla è ineffabile. Nessun elemento immobile o misterico. L'esperienza dell'arte è tutt'altro che cartografia dell'uguale e del diseguale, pari-impari, normale-anomalo, è singolarità particolare del caso di vita. Avviene per integrazione dei fattori che si costituiscono nello svolgimento del lavoro.

Il singolo caso di qualità è iscritto nel caso di qualità dell'esperienza dei Maestri d'Arte: la qualificazione del collettivo conduce anche la qualificazione del singolo caso. Il processo di valorizzazione comporta che l'elemento ritenuto scomodo entri

nell'elaborazione e trovi la sua via narrativa per procedere: ogni cosa ha la *chance* della sua via particolare. Solo se il disagio, il contrattempo, il malinteso, sono accolti come risorse, indicazioni, può effettuarsi la strategia volta al compimento.

L'idea che i casi siano simili, analoghi, identici, sottostà all'idea di un tempo immobile privo di domande, dove invece, il tempo comporta movimento, varco, acquisizioni inattese e sorprendenti. Essendo il linguaggio ingovernabile ciascuno traduce e inventa a suo modo. Nessuna prefigurazione, la forma si trova, *io non cerco trovo*, affermava Picasso, e quel che addiviene è la perfezione. Nessuna perfezione dettata da un'idea canonica a cui adeguarsi. L'integrità è originaria, nessuno è mancante, deficitario, difettoso, perché nessuno è ontologicamente definito. Solo presupponendo un'unità originaria universalmente valida può insorgere l'idea dell'imperfezione come malanno da curare per ripristinare una suggestiva utopia adamitica. Nulla può essere considerato definitivo o mancante. Qualcosa invece, resta sempre indeterminato ed è la ragione del proseguimento.

Nella riuscita c'è perfezione, come vuole l'etimo del termine perfetto, *per facere*, per-fare, compiere. Portare a compimento. Tolstoj riteneva che nel "bambino vivesse intatto il prototipo dell'uomo, e ogni educatore dovesse aiutare il bambino a preservare la sua primigenia perfezione". Nell'esperienza l'*unicum* avviene per effetto della differenza, esperienza che non è verificabile né falsificabile, si situa nel proseguimento.

Arte della docenza, maestria che trovano attuazione nel progetto e nel programma di lavoro. Accordi, patti, trattative, man mano si è in grado di formulare e di avviare, mai in un codice, mentre nell'ascolto e nel dire è possibile trovare alleanze e punti di incontro e di profitto.

L'impresa del viaggio avviene con tutto ciò che ci è dato di vivere: difficoltà, ostacoli, urgenze, non sono da togliere, sono da svolgere e conducono alla soddisfazione che si manifesta con la gioia, l'allegria, il sorriso.

1.11 Il caso di qualità

A conclusione di Maestri d'Arte, la qualificazione dell'esperienza è avvenuta nel compimento del progetto e del programma con l'allestimento di una Installazione complessa e articolata di arti performative e a tutti gli effetti un'opera d'arte. Come richiede l'esperienza a bottega non c'è l'opera dei bambini o degli adulti, c'è solo l'arte insieme. In questo caso il tratto originale riguarda proprio questa particolare combinazione.

Quando abbiamo iniziato il corso, l'alto numero dei partecipanti e la difficoltà che presentava il teatro come bottega ci ha indotto a trasformare tutti gli spazi in ambienti in cui i bambini potessero familiarizzare. Il *foyer*, molto ampio, spazioso e circolare, si è trasformato nell'*agorà*, punto di incontro conviviale dove potersi radunare in gruppi, relazionarsi, svolgere attività, produrre scenografie e spettacoli, danzare e anche fare movimento libero. Non diversamente dall'antica piazza classica il *foyer* è stato considerato anche la sede del rito collettivo, e dato che mito e rito sono inseparabili, a ogni appuntamento l'inizio dell'incontro è stato aperto con un canto e con una sequenza di gesti danzati che si sono ripetuti fino al termine del corso. I due guardaroba nel *foyer* sono stati funzionalmente trasformati di volta in volta in teatrini per burattini, in ricettacoli, in sedi operative per la calligrafia e i tabelloni da disegno.

Le scalinate, a seconda delle necessità, sono diventate percorsi di montagna, sentieri in salì scendi da cui fare emergere fate e maghi del bosco, oppure passaggi verso residenze di fantastici regni dove i protagonisti venivano immaginati e poi rappresentati durante la narrazione dagli artisti insieme ai bambini.

La platea all'inizio percepita come molto vasta e poco rassicurante per i piccoli che facevano la loro prima esperienza a teatro, da un incontro all'altro è divenuta accogliente e confortevole. È stata molto apprezzata durante le attività che gli artisti svolgevano in palcoscenico.

L'aspetto straordinario dell'esperienza è stato costatare quanto la casualità, gli imprevisti, i contrattempi, fossero a loro volta materiale per arricchire il lavoro. Avendo lavorato in un teatro con una fitta programmazione di spettacoli, è capitato che si potessero utilizzare le scenografie già montate con esiti sorprendenti quanto riusciti. Gli artisti che si sono alternati nei loro interventi hanno utilizzato tutti gli spazi a disposizione, dal palcoscenico alla balconata. In alcuni casi, per fare percepire ai bambini le sfumature acustiche, gli strumenti per le esecuzioni e i cori sono stati alloggiati in punti molto distanti fra loro imbastendo un dialogo musicale e vocale con l'architettura. I bambini durante il corso hanno conquistato la bottega muovendosi agilmente e senza timore da un ambiente all'altro capendone il funzionamento istituzionale e le opportunità polisemantiche.

Durante tutto l'anno, come precedentemente esposto, la narrazione ha tenuto la traccia degli incontri d'arte come pure della comunicazione nel collettivo. Lungo la narrazione è stato possibile strutturare gli apprendimenti specifici dei diversi linguaggi. I tempi delle variazioni del racconto cambiavano secondo l'attenzione dei bambini. Quindi, ogni sequenza poteva durare dai dieci ai trenta minuti. Ogni mezz'ora l'ambientazione mutava. Sono state tante tappe e soggiorni di un viaggio raccontato nella danza, nella musica, nel canto, nel disegno, nel fumetto, nella magia, nel *camouflage*, nel mimo, nella teatralità, nell'*assemblage*, nella poesia, nel *paper cutting*, nella scrittura.

Tutti i personaggi, i loro nomi, la loro fisionomia, i caratteri, sono stati quasi suggeriti dai bambini. Il Mago Buffo, il Pavone Gedeone, il Ronfico, il Mago del Sorriso, sono il frutto della combinazione dei contributi e di un'incessante comunicazione nel gruppo. I bambini in questo contesto hanno appreso i fondamenti rigorosi delle diverse discipline. Tutti sono stati in grado di eseguire gli esercizi di ritmo, di movimento, di intonazione e notazione.

Sono altresì stati in grado di seguire i movimenti di respirazione; i bambini di cinque anni ne hanno anche preso consapevolezza e

sono riusciti ad applicarli al canto. La coordinazione motoria degli esercizi propedeutici della danza è stata acquisita con grande giubilo da tutti. Imparare con i maghi prestigiatori la manipolazione degli oggetti fino all'illusione ottica ha prodotto incanto e la capacità di utilizzare artisticamente utensili quotidiani.

Il disegno come pure la manipolazione materica sono stati motivo di entusiasmo e divertimento per il considerevole esercizio manuale che ha richiesto. Nel programma il momento dell'arte calligrafica, la propedeutica della scrittura e della lettura dell'alfabeto corsivo minuscolo, ha impegnato tutti i bambini del corso con attività di segno e di gioco per apprendere la corretta impugnatura della matita e la manualità fine. Per quanto riguarda la lettura, sono state presentate le singole lettere in corsivo e visualizzate le lettere con modulazione di materiali vari e attraverso la visualizzazione gestuale della danza. La corretta impugnatura è stata acquisita da tutti i bambini, mentre il riconoscimento delle lettere del corsivo è avvenuta per i bambini di cinque anni e per alcuni di quattro. Va sottolineato che i bambini di tre anni hanno mostrato, stando con i più grandi, notevoli doti di emancipazione.

All'inizio diversi bambini hanno avuto difficoltà relazionali e di attenzione. Questi hanno faticato a inserirsi nel gruppo dei compagni e hanno richiesto un notevole impegno sia ai ragazzi dell'Alternanza Scuola e Lavoro che ai tutor e agli artisti. A fine corso solo in un caso il processo di integrazione poteva dichiararsi parziale perché non stabile, nonostante il pieno successo degli apprendimenti. Per tutti gli altri, anche quelli che venivano additati in altri contesti educativi come "problematici", il corso ha permesso loro di trovare la propria specificità e il proprio equilibrio nel progetto collettivo e come contribuire al risultato d'insieme: la realizzazione di un'opera che catalizzasse nella sua forma e nella sua realizzazione le energie di tutti, adulti e bambini.

Il corso è stato coronato con un evento, un'Installazione di arti performative, dove artisti e bambini hanno fattivamente collaborato per costruire i singoli allestimenti dell'opera. La traccia è stata la

favola *La Farfalla Dorata* scelta per il lavoro da esporre in pubblico. Uno straordinario esempio di stile, sia per l'intervento del rigore dei diversi linguaggi che per l'estemporaneità estrosa e inventiva che ne è scaturita in corso d'opera.

Sono stati costruiti con i bambini pannelli a texture materica, origami, *collage* e assemblaggi decorativi e concettuali. Il baule da viaggio dei protagonisti della favola era un enorme contenitore fabbricato con indumenti di ogni tipo che riprendeva i procedimenti dell'Arte Povera. Yar e Amira, i protagonisti della favola, si presentavano al pubblico appesi a lenze oscillanti in trasparenza in una composizione di *paper cutting art*. Le pareti del *foyer* sono state rivestite di composizioni *camouflage* a tema di complessa articolazione. Un allestimento che ha richiesto due giorni di montaggio con i bambini molto attenti e disciplinati nella preparazione del lavoro.

Durante l'evento in ogni settore del teatro erano in atto *performance* da *living theatre*, dove era possibile compiere l'azione musicale, teatrale, di danza, di disegno, di trucco, insieme ad artisti e bambini. Al trucco, nei camerini delle dive, la fila non finiva mai. Una intera parete affrescata dei disegni dei piccoli troneggiava imperiosa incorniciata dal rosso tendaggio. I segni addensati e primitivi riecheggiano l'*Art Brut*. Maghi e fate in suprema eleganza invitavano a itinerare. In palcoscenico la danza della Farfalla Dorata coinvolgeva i visitatori guidati dai bambini, nel proscenio le lettere dell'alfabeto scivolavano su rotoli bianchi in attesa di essere trascritte. In platea un fumetto tracciato di getto dall'artista strappava per intercessione dei bambini un autografo all'autore. L'arpista nel *foyer* ammaliava col suo canto. In balconata si concertava con flauto e canto.

Aprire le porte del teatro al pubblico è stato un debutto carico di emozione. I bambini avevano il compito di condurre, senza l'aiuto dei tutor, seguendo una mappa fantastica i loro ospiti, famiglia e amici, nel percorso dell'Installazione e di farli vivere nell'opera. E così hanno fatto. In assoluto tutti. Anche i piccoli di tre anni. Impeccabili e fieri.

Il risultato è stato straordinario. Tutti i bambini sono riusciti a spiegare e a fare vivere ai loro invitati l'itinerario che avevano compiuto e il significato di quel lavoro. Sono stati sorpresi anche i genitori che non si aspettano tanta attenzione, tanta precisione, tanta cura nella presentazione e tanto rigore durante il tempo dell'esposizione. Due ore trascorse le quali nessuno più voleva andare via.

L'opera non era per bambini o adulti era opera d'arte a tutti gli effetti, non diletterismo, non un'esercitazione, non un esame, non un compito, non un diversivo, e questa è stata l'eccellenza e l'effetto dell'originarietà dell'atto. L'arte via regia di quel che avviene e diviene conduce al caso dell'unicità di ciascuno e il caso di qualità dell'esperienza.

Capitolo 1

L'esperienza della bellezza

Il movimento, il gesto e la danza

di *Elisabetta Armiato*

A quattro anni avevo già scoperto la sensazione esatta della danza per me: vivere lo spazio, padrona dell'aria e far girare il mondo al ritmo della mia gioia. La danza dava "corpo" alle mie più fantastiche immaginazioni.

Davanti ai "grandi" che sorridevano incantati guardando i miei spontanei volteggi, pensavo: *la danza trasporta davvero in una dimensione magica!* Non ero lontana dalla verità.

Questa consapevolezza non è mai svanita, mi ha guidato per i nove anni di rigoroso studio della danza classica accademica alla Scuola di Ballo del Teatro alla Scala, e successivamente nei venticinque anni di grandi traguardi della mia carriera.

Il senso della bellezza è sempre stato e lo è tuttora l'elemento che conduce la mia vita e questa qualità sensibile è stata la fonte di ispirazione di Maestri d'Arte per l'Infanzia.

Il movimento armonico, il gesto che ridisegna uno spazio immaginario nel tempo della musica, sono aspetti della danza che contribuiscono in modo importante alla scoperta di sé, in particolare per i bambini e incanala le energie vitali creative. Danzando i bambini sperimentano davvero il "senso della libertà".

Tutti gli artisti che si sono impegnati in Maestri d'Arte per l'Infanzia nei diversi linguaggi hanno condiviso la loro sapienza e maestria con i bimbi per permettere loro di fare arte da protagonisti

scoprendo se stessi e i loro molti talenti.

La sfida artistica educativa che abbiamo affrontato consisteva nel superare il paradigma del mestiere “di palcoscenico”. Quel mestiere dove l'artista deve catturare e affascinare lo spettatore, ma dove l'arte divide chi è protagonista da chi non lo è. A noi interessava creare con i bimbi, ascoltando i loro interessi e le loro risposte, un'empatia tale da renderli i protagonisti della creazione artistica che avveniva in una comune esperienza della bellezza. Quando questo accade lo si capisce immediatamente. È una magia!

Una sensazione che conosco bene, è l'incanto della bellezza.

Ricordo perfettamente il primo momento in cui l'ho vissuto ancora bambina. Entrata da qualche mese nel primo corso della Scuola di Ballo, a dieci anni, sono stata con le mie compagne preparata per partecipare al Gran Ballo Excelsior tra i “Morettini” della Scena del Canale di Suez, per il lungo “assolo” della Mora Indiana.

Per un mese in sala prove ho imparato a muovermi in fila esattamente a tempo con le altre: inginocchiarsi, battere a terra le noci di cocco... non riuscivo a capire tanto bene il perché di quel ripetere e ripetere ancora movimenti tanto noiosi, che non avevano in sé un grande significato coreografico.

Poi si arriva alla prima prova di scena sul palco della Scala... entro in palcoscenico... è un tempio immenso e magico. Faccio il mio ingresso a tempo di musica con tutti i Morettini, mi metto in fila con le altre sul fondo della scena... la musica si sospende e... appare la Mora Indiana. La Prima Ballerina!

Comincia a muoversi, sinuosa, magica, bellissima, i suoi movimenti sono disegni armonici che non ho mai visto in vita mia... è la visione che materializza i miei sogni. Una dea danza a pochi passi da me.

Io mi sento parte di quella bellezza, di quella scena, di quel momento fuori dal tempo. Allora capisco! La danza è incanto, perfezione, equilibrio, rigore, stile, è un linguaggio di un altro mondo, sospeso tra terra e cielo.

In quell'attimo decido di dedicarmi anima e corpo per danzare un giorno così, non importa quanta fatica o impegni saranno necessari.

Trent'anni dopo, ormai étoile della Scala, ho danzato la Mora Indiana, al Gran Theatre de l'Opéra di Parigi.

Questo è il cuore e la potente verità di Maestri d'Arte per l'Infanzia: l'esperienza della bellezza nella vita di un bambino può cambiare la sua vita per sempre indipendentemente da quale strada sceglierà, è qualcosa che non dimenticherà mai.

È un dono inestimabile: la prova che la magia che è in lui esiste, che i sogni possono realizzarsi... che ogni bambino può realizzare i suoi. Questo ispira e motiva i tanti scopi e talenti individuali.

Pensare che un bambino sia troppo piccolo per avere talenti è a mio avviso una grave lacuna nella odierna cultura dell'educazione, perché priva ogni individuo del suo diritto più fondamentale: esprimere la propria unicità e dare il suo contributo originale al mondo.

Ecco perché ritengo fondamentale che praticare i fondamenti delle arti con gli artisti fin dalla prima infanzia sia occasione di educazione per ogni bambino.

Maestri d'Arte per l'Infanzia si ispira al nostro più prezioso modello storico: la bottega del Rinascimento, dove il piccolo Michelangelo pestava le polveri per fare i colori, mentre i grandi maestri accanto a lui dipingevano meravigliose opere.

La sfida con Maestri d'Arte per l'Infanzia era quella di offrire questa stessa opportunità a oltre cinquantacinque bambini, tutti insieme, in un grande teatro di Milano, durante cinquanta incontri d'arte e con sette differenti linguaggi artistici.

Passione, competenza ed eccellenza di artisti e tutor per le arti, hanno condotto i bambini nell'esperienza della musica, del canto, della danza, della recitazione, del disegno, della parola... della magia, ispirando l'incanto, lo stupore, accendendo naturalmente in loro il desiderio di apprendere e fare qualcosa di meraviglioso, ottenendo una vittoria individuale e una soddisfazione personale.

In questo approccio, dirigendo il programma artistico negli otto mesi di lavoro con i bimbi, ho seguito una regola fondamentale per

una riuscita di qualità: non confondere mai il rigore con la severità!

Maestri d'Arte per l'Infanzia ha proposto ai bimbi qualcosa che fosse per loro estetico, sorprendente, inatteso, che stimolasse in loro il desiderio di farlo, e questo, in particolare con i bambini può avvenire solo nella misura in cui è per loro un gioco fantastico e avvincente anche se arduo.

I bambini di Maestri d'Arte per l'Infanzia hanno messo in campo la sfida con se stessi, l'impegno, la passione, persino il timore di esprimersi, questo è stato un "gioco" serissimo, ma sempre un gioco che non ha mai sacrificato in ognuno di loro la gioia e libertà nel crearlo.

Loro hanno deciso come applicarsi superando gli ostacoli che volevano superare, quando volevano farlo, raggiungendo i propri obbiettivi personali.

Nessuna standardizzazione, nessuna misura del talento e della qualità dell'apprendimento.

Se fossimo intervenuti con obblighi e severità avremmo ucciso ogni desiderio di imparare dei bambini sacrificando il loro sentire fantastico, avremmo ucciso la loro ispirazione e creazione originale.

La severità, da non confondere con il rigore, è una lezione che ho imparato a caro prezzo sin da piccola alla Scuola di Ballo della Scala.

Entrata al primo corso a dieci anni, selezionata su cinquecento candidate, ammessa insieme ad altre sole nove fortunate bambine, mi sono detta: «È fatta! Adesso si danza». L'idea era più o meno questa: danziamo tutti insieme e saremo felici.

Eccomi in fila alla sbarra con le altre, body nero, calzette corte bianche, gambe nude, d'estate come l'inverno.

Mi lancio nel primo entusiasta movimento delle braccia (il Port de Bràs) sugli accordi della musica e... stackkkkk, arriva una forte bacchettata sul mio braccio. La maestra esclama: «Il braccio non deve mai superare l'altezza della spalla. Mai!»

In quel momento realizzo che la libertà di danzare va conquistata e che costerà davvero sudore e sangue.

Avrei compreso certamente per gradi e più positivamente questa verità, nei lunghi anni di studio alla sbarra per otto ore al giorno, senza bisogno della minaccia di punizione.

Anche se prestissimo sono diventata Prima Ballerina ho dovuto lavorare a lungo su me stessa per ritrovare quello spirito gioioso del danzare che avevo in me dall'infanzia; la severità lo aveva ucciso.

Sono proprio la gioia e la vitalità incontenibili che erano caratteristiche della mia personalità fin dalla prima infanzia a essere state, e lo sono ancora, il segreto del mio successo, ciò che il pubblico e i *fans* amano di me.

Pertanto, durante Maestri d'Arte per l'Infanzia, quando più di cinquantacinque bimbi scendevano dalla platea al *foyer*, irrefrenabili ed eccitati per aver visto la danza o il canto in scena, abbiamo sempre tenuto a mente che ciò che gli adulti chiamano disordine o chiasso per i bambini era la risposta all'emozione pura dell'arte: esprimere il mondo fantastico e gioioso che sentivano in loro.

Artisti e tutor per le arti insieme, hanno dunque sempre prestato particolare attenzione nel creare la disciplina necessaria agli apprendimenti, per catturare e incuriosire l'attenzione dei bambini con l'estetica, piuttosto che irreggimentare la loro modalità espressiva; questa non sempre è un'opera semplice o immediata.

Più volte, mentre guidavo gli incontri annunciando ai bimbi ciò che avrebbero visto: il Mago Buffo, la Fata della Musica, la Farfalla Dorata, coglievo in loro (che giungevano dalla frenesia della città), nervosismo o energia repressa che si esprimeva nel vociare costante e nel correre nei grandi spazi del teatro.

Cosa fare per avere partecipi, silenziosi e attenti un folto gruppo di ragazzini? Produrre in loro lo stupore inatteso della scoperta della bellezza: un gesto armonico o l'immobilità, un canto, un gioco di ritmi inusuali, tracciare un segno con il colore.

Catturare l'attenzione è un'ispirazione estemporanea...

L'Acquario di Saint-Saën accoglie i bambini nel foyer, ma è coperto da un agitato e diffuso vociare. L'entrata nel teatro è un ponte che passa e va attraversato, tra il caos della città e la dimensione dell'ascolto che il luogo ispira.

Comincio allora a muovermi in mezza punta, a rallentatore, come se camminassi su una nuvola, mi fermo, sospendo una gamba o un braccio, e rimango lì immobile in equilibrio, guardo i bambini negli occhi.

Poi di colpo mi muovo, batto le mani, un colpo, tre colpi, una giravolta... si crea un momento strano, inatteso, i bimbi mi guardano, tra il sorpreso e il curioso... non sono certi di capire.

Mi chino allora e accarezzo con un magico movimento il volto di una bimba, mi inchino di fronte a un'altra, li invito a battere le mani a ritmi diversi, prima un gruppetto poi un altro.

Di colpo tutti i bambini sono zitti, in attesa, cercano di capire quando arriverò e cosa farò fare loro... ecco la magia è lì!

Quando comincio a muovere le braccia come il cigno, divento acqua, onda, creatura elegante che sfiora con piccoli passi, sempre in mezza punta, il pavimento muovendo le braccia come ali.

Spontaneamente si forma una fila due, sei... dieci bimbi, maschi e femmine che dietro di me, sfidando il loro equilibrio e coordinazione, cercano di imitarmi... non sanno ancora camminare perfettamente, ma vogliono fluttuare come cigni, sono piccoli cigni che sperimentando se stessi nella dimensione della loro immaginazione.

Il segreto del successo di Maestri d'Arte per l'Infanzia è che: *ogni bambino è differente, nessun bambino è sbagliato.*

C'erano bambini di tre, quattro, cinque anni, di etnie e famiglie differenti, bambine cinesi che non conoscevano bene l'italiano, i timidi, i capricciosi, gli incontenibili, i solari, i sognanti, bimbi che amavano disegnare, altri solo danzare, ma in tutti, davvero in tutti loro, abbiamo osservato che praticando i fondamentali delle arti, avveniva una profonda costante e positiva trasformazione. In alcuni casi lo sviluppo della personalità è stato straordinario.

Sapevamo che sarebbe successo!

Gli importanti cambiamenti educativi avvenuti nei bambini non sono stati per me una sorpresa inaspettata. Quanto accadeva è stato sperimentato nella propria infanzia da ognuno degli artisti che hanno accompagnato questo percorso. Nostro compito era solo trasmetterlo.

Il risultato educativo si ottiene sempre se si forniscono gli strumenti corretti nell'arte come in ogni apprendimento. Avviene se si offre il tempo al bambino di scoprire che la bellezza lo guida, lo ispira, lo aiuta, stimola la volontà di imparare e impegnarsi, gli regala la fiducia nella propria realizzazione.

Qualunque sia la riuscita per il bambino è una conquista fatta di sogni e di obiettivi che sono importanti per lui, perché li realizza da protagonista.

Per questo credo fermamente che l'arte sia un'esperienza formativa d'eccellenza e allo stesso tempo un diritto educativo di cui ogni bambino dovrebbe godere. Scoprire che è giusto e importante esprimere la propria unicità, offrendo un contributo fondamentale alla società, è la proposta educativa di Maestri d'Arte per l'Infanzia.

Il dono di avere ricevuto ancora giovanissima un riconoscimento per la mia particolarità d'artista (in questo sta il bello della differenza), lo devo con tanta gratitudine al Maestro Franco Zeffirelli, mio mentore e talent scout.

Appena entrata nel Corpo di Ballo neodiplomata dalla Scuola di Ballo, scalpitavo per farmi notare da ogni coreografo o regista che arrivava per le produzioni del Teatro.

Era il 1984 e Franco Zeffirelli faceva la sua prima regia di balletto alla Scala: Il Lago dei Cigni. Vedendomi in sala prove mentre saltavo più in alto che potevo, spiccando tra le file delle ballerine, ha puntato il dito e ha esclamato: «Voglio lei per il ruolo della Principessa Spagnola!» Si trattava di un "assolo" di salti e giravolte, difficile e insieme spettacolare.

La gelosia delle mie compagne del Corpo di Ballo era niente comparata alla furia delle Prime Ballerine di "ruolo" che pretendevano di danzare quell'"assolo" per diritto.

Durante le prove, schiacciata dalla valutazione e giudizio delle colleghe Prime Ballerine mi ero convinta di non meritare quella chance.

Zeffirelli colse completamente il mio stato d'animo. Mi chiamò e mi disse: «Vieni da me alla fine della prova mia streggina».

In camerino mi fece sedere e disse: «Ti ho scelto per la tua vitalità, potenza, vivacità... è la tua unicità che voglio vedere, il mondo intero proverà a fermarti, ma tu fai danzare libera la tua anima e sarai una stella».

Questi insegnamenti di vita straordinari, vissuti con i grandi Maestri come Zeffirelli, Nureyev, Ronconi... hanno contribuito all'ispirazione del modello educativo di Maestri d'Arte per l'Infanzia che è per me progetto umanitario e di vita degno del mio totale impegno e della mia dedizione per contribuire a cambiare il punto di vista di questa società sull'infanzia e sull'educazione.

Questo nuovo paradigma educativo desidera offrire a ogni bambino strumenti culturali e artistici fondamentali per entrare con successo nella vita, perché possa costruire una civiltà più elevata che crea e condivide la bellezza.

REGINA BIONDETTI Medico, pediatra, docente, ricercatrice nel campo della psicanalisi, dell'educazione e della patologizzazione del disagio e dell'infanzia. Ha pubblicato *Come insegnare a leggere e scrivere*, Lib&Res Ed., Milano, 2015.

GABRIELLA LANDINI SABA Scrittrice, psicanalista, consulente scientifico Fondo F. Saba Sardi - Fondazione A. A. Mondadori. Ha scritto *Trilogia. Di sole e di spade. L'equilibrio del caso. Altro dal tempo*, Bevivino Ed., Milano, 2012. Dirige *Ultrafilosofia*.

LUISA PIARULLI Pedagogista, formatrice, docente a contratto di Pedagogia presso Università Cattolica di Milano. Premio Nazionale Curcio 2016. Ha scritto *Tempo di educare. Tempo di esistere. Verso una pedagogia dell'esistenza*, Golem Ed., Torino, 2019.

IVANO SPANO Docente di Sociologia Università di Padova, Segretario Generale Università della Pace - Patronato ONU, Commissario Straordinario Miur. Tra i suoi numerosi scritti *La malattia dell'Occidente*, Guerini Ed., Milano, 2016.

Maestri d'Arte per l'Infanzia è un nuovo paradigma educativo che promuove l'introduzione di prassi innovative nel mondo della formazione del bambino.

Un paradigma educativo che è l'esito di un lungo lavoro di ricerca intrapreso dalla Fondazione Culturale *PENSARE oltre* e che ha coinvolto artisti, insegnanti, tutor, filosofi, scrittori, pedagogisti, sociologi, musicisti, attori, ricercatori e medici nella creazione di un corso propedeutico ai linguaggi delle arti performative, sceniche e visive, con l'intento di offrire, in età prescolare, l'opportunità di "fare arte". Un'occasione e un'esperienza straordinaria per esplorare, costruire e valorizzare i propri talenti.

Maestri d'Arte si ispira all'operatività della bottega che diviene modello culturale per un Nuovo Rinascimento dell'infanzia.

Fondazione Culturale *PENSARE oltre*

www.fondazionepensareoltre.org

Pubblicato e distribuito da Lib&Res

ISBN 978-88-97936-10-7



9 788897 936107